

UNIVERSIDAD COMPLUTENSE DE MADRID

FACULTAD DE FILOLOGÍA

**Departamento de Lengua Española y Teoría de la Literatura
y Literatura Comparada**



**EL APRENDIZAJE DEL GÉNERO: REPRODUCCIÓN
Y TRANSFORMACIÓN DE LAS RELACIONES DE
GÉNERO EN EL DISCURSO EDUCATIVO**

**MEMORIA PARA OPTAR AL GRADO DE DOCTOR
PRESENTADA POR**

María del Carmen Heredero de Pedro

Bajo la dirección de la doctora

Luisa Martín Rojo

Madrid, 2013

© María del Carmen Heredero de Pedro, 2012

UNIVERSIDAD COMPLUTENSE DE MADRID

FACULTAD DE FILOLOGÍA

**Departamento de Lengua Española y Teoría de la
Literatura y Literatura Comparada
(Programa: Prototipicidad y Teorías del Texto)**

TESIS DOCTORAL

EL APRENDIZAJE DEL GÉNERO

**Reproducción y transformación de las relaciones
de género en el discurso educativo**

PRESENTADA POR

M^a del Carmen Heredero de Pedro

DIRIGIDA POR

Luisa Martín Rojo

Mayo, 2012

***A las Maestras Republicanas,
pioneras de una lucha
por una educación
pública, laica, coeducativa y democrática.***

ÍNDICE

	Página
PRIMERA PARTE	
Capítulo I. Introducción.	
1. Situación, hipótesis y objetivos.	13
1.1. Planteamiento de la situación.	15
1.2. Hipótesis.	16
1.3. Objetivo de la investigación.	18
2. Relevancia social y teórica.	19
3. Orden expositivo.	22
4. Metodología y fuentes de información.	27
5. Agradecimientos.	30
Capítulo II. Marco teórico–metodológico.	
1. Introducción.	33
2. La teoría feminista.	33
2.1. Orígenes.	36
2.1.1. La Ilustración.	36
2.1.2. El feminismo socialista.	38
2.2. <i>El segundo sexo</i> .	40
2.3. El feminismo contemporáneo. Conceptos.	43
2.3.1. El patriarcado.	44
2.3.2. El género.	47
2.3.3. 'Lo personal es político'.	55
2.4. La coeducación.	57
2.5. El feminismo y el lenguaje.	60
2.5.1. Diferencias lingüísticas y comunicativas.	61
2.5.2. Androcentrismo y sexismo lingüísticos.	64
3. El Análisis Crítico del Discurso.	68
3.1. El surgimiento de los estudios del discurso.	73
3.2. Orígenes teóricos del ACD.	74
3.3. El concepto de Discurso.	76
3.4. El término 'crítico'.	81

	Página
3.5. El Análisis.	86
4. Marco metodológico.	93
4.1. Pregunta.	93
4.2. <i>Corpus</i> de datos.	94
4.3. Trabajo de campo.	95
4.4. Sistematización y análisis de los datos.	96
Capítulo III. Las mujeres en el contexto social.	
1. Introducción: La existencia de discriminación femenina.	99
2. En el trabajo.	100
2.1. Situación general de la participación femenina en el mercado de trabajo.	101
2.2. La crisis económica repercute muy negativamente en la juventud.	104
2.3. Segregación horizontal.	107
2.4. Segregación vertical.	109
2.5. Brecha salarial.	109
2.6. El trabajo doméstico.	111
3. Las mujeres en los medios de comunicación.	115
4. En la participación institucional y política.	120
5. En el ámbito de la economía.	122
6. Violencia de género.	124
7. Las mujeres en el sistema educativo.	126
8. Conclusiones.	128

SEGUNDA PARTE

Capítulo IV. Historia de la escolarización femenina en España.

1. Introducción.	133
2. La historia de la escolarización femenina en España.	134
2.1. Primera etapa: Primeros conatos en la incorporación de las niñas al sistema escolar.	135
2.1.1. El influjo de la Ilustración.	136

	Página
2.1.2. Los primeros proyectos de instrucción pública.	139
2.2. Segunda etapa: Generalización de la enseñanza pública para las niñas.	141
2.2.1. Ley de Instrucción Pública.	142
2.2.2. El Krausismo y su repercusión en la educación.	146
2.2.3. El siglo XX: plena incorporación de las chicas al ámbito educativo.	148
2.2.4. La Segunda República: avance de la escuela mixta.	150
2.2.5. La Guerra Civil y el franquismo: nuevos retrocesos para la educación femenina.	152
2.2.6. La Ley General de Educación Básica de 1970: el <i>curriculum</i> único.	154
2.3. Tercera etapa: la escuela mixta.	159
2.3.1. El debate escuela mixta – escuela segregada.	161
2.3.2. Las críticas al modelo androcéntrico.	164
2.3.3. La coeducación como alternativa.	168
2.3.4. La LOGSE: filosofía coeducadora.	170
2.3.5. De la teoría a la práctica educativa.	172
2.3.6. Vaivenes legislativos.	174
2.3.7. La actual legislación educativa: La LOE.	176
3. Conclusiones.	180
Capítulo V. La transmisión del género en la escuela de hoy.	
1. Introducción.	181
2. Acerca de la construcción de la identidad de género.	182
2.1. Teorías del aprendizaje social.	182
2.2. Análisis feministas del papel de la escuela en la construcción del género.	184
2.3. Análisis postestructuralistas sobre la identidad de género y su configuración.	188
3. La escuela hoy. Su papel en la transmisión del género.	191
3.1. La organización escolar.	192

	Página
3.1.1. La situación global.	193
3.1.1.1. El profesorado, según el nivel educativo.	195
3.1.1.2. Los equipos directivos de los centros.	196
3.1.1.3. Distribución del profesorado por áreas de conocimiento.	198
3.1.2. Una situación particular y concreta.	202
3.1.2.1. Distribución por ciclos.	202
3.1.2.2. Cargos directivos.	203
3.1.2.3. El profesorado, por materias.	204
3.1.3. Medidas a favor de los cambios.	207
3.2. Diferencias de género en los resultados académicos.	209
3.2.1. Mejores aptitudes de las mujeres para el lenguaje.	213
3.2.2. Qué se entiende por éxito escolar.	216
3.2.3. Factores sociales y rendimiento académico.	217
3.2.4. ¿Éxito escolar femenino?	218
3.3. Los contenidos o <i>curriculum</i> .	222
3.3.1. El androcentrismo de la ciencia.	227
3.3.2. Materias objeto de aprendizaje.	228
3.3.3. Innovaciones educativas.	230
3.3.4. La enseñanza de valores.	232
3.3.5. La educación para la ciudadanía y los derechos humanos.	234
3.4. Los libros de texto.	237
3.4.1. Mención e imágenes de mujeres.	239
3.4.2. Estereotipos en el trabajo.	242
3.4.3. Características psicosociales de los personajes.	242
3.4.4. La reflexión sobre la igualdad de los sexos.	243
4. Conclusiones.	244
Capítulo VI. El lenguaje y el género.	
1. Introducción.	247
2. Género gramatical y sexismo.	248

	Página
2.1. El masculino no marcado.	249
2.1.1. El predominio de la concordancia en masculino.	251
2.1.2. El masculino genérico.	252
2.1.3. El salto semántico.	254
2.1.4. Alternativas al doble uso genérico y específico del masculino.	255
2.1.5. Los nombres de profesiones.	260
2.1.6. El caso de <i>hombre</i> .	264
2.2. Alguna precisión en cuanto al género gramatical.	266
2.3. Perspectiva histórica en la consideración teórica del género gramatical.	269
3. En relación con el léxico.	273
4. Aportaciones desde el ACD.	280
5. Alternativas para un lenguaje no sexista.	286
5.1. Las propuestas.	287
5.2. Acerca de la oportunidad de las ‘recomendaciones’ para un lenguaje no sexista.	300
6. Conclusiones.	304
Capítulo VII. El discurso educativo y la igualdad de los sexos.	
1. Introducción.	307
2. El contexto del discurso. Poder y legitimidad de la institución escolar.	309
3. El lenguaje y la igualdad de los sexos en la legislación educativa.	311
3.1. En la asignatura de Lengua castellana y literatura.	314
4. Las actitudes del profesorado.	316
4.1. Análisis de su discurso.	321
4.2. Las percepciones del profesorado en relación con la transmisión del sexismo a través del lenguaje.	333
4.3. En síntesis.	338
5. El discurso del alumnado en relación con la desigualdad de los sexos.	339
5.1. Análisis de los grupos de discusión.	342
5.2. El alumnado y su percepción del sexismo en el lenguaje.	350

	Página
6. La interacción entre el profesorado y el alumnado.	354
7. El alumnado y su interacción en los centros.	359
8. Conclusiones.	363
Capítulo VIII. Vigencia de los estereotipos de género e invisibilidad de las mujeres en los libros de texto de Lengua castellana y literatura.	
1. Introducción.	369
2. La autoría de los libros de texto: invisibilidad femenina.	372
3. Dimensión visual del discurso. Las imágenes.	373
3.1. Invisibilidad de las mujeres en las ilustraciones.	375
3.2. Atribuciones y acciones representadas.	378
4. La dimensión verbal del discurso. Refuerzo del androcentrismo y de los estereotipos sexistas.	394
4.1. Selección androcéntrica de fragmentos narrativos.	395
4.2. Estrategias de nominación, atribución y argumentación.	399
4.3. Los papeles de agente y paciente en las acciones.	409
5. El concepto de género en los libros de texto.	412
6. El programa de literatura.	418
6.1. Invisibilidad de las escritoras.	419
6.2. Refuerzo de los estereotipos de género en las obras literarias seleccionadas.	426
7. Conclusiones.	435

TERCERA PARTE

Capítulo IX. Conclusiones.

1. Introducción.	437
2. Resultados de la investigación: reproducción y transformación de las relaciones de género.	437
3. Confirmación y matización de la tesis inicial: reproducción y débiles elementos de transformación.	449
4. Nuevas líneas de investigación.	451
5. Propuestas de avance.	452

	Página
ANEXOS.	
Anexo 1. Trabajo de campo con el profesorado.	456
Anexo 2. Trabajo de campo con el alumnado.	471
Anexo 3. Autoras citadas en los libros de texto.	498
 Índice de tablas.	 501
Índice de gráficos.	505
 Bibliografía.	 509

Capítulo I

Introducción

“...la preeminencia universalmente reconocida a los hombres se afirma en la objetividad de las estructuras sociales y de las actividades productivas y reproductivas, y se basa en una división sexual del trabajo de producción y reproducción biológico y social que confiere al hombre la mejor parte, así como en los esquemas inmanentes a todos los hábitos”

(Pierre Bourdieu. *La dominación masculina*.)

1. Situación, hipótesis y objetivos

Esta tesis, titulada *El aprendizaje del género. Reproducción y transformación de las relaciones de género en el discurso educativo*, trata de analizar cómo, desde el sistema educativo y, más específicamente, desde la asignatura de Lengua castellana y literatura, se transmiten las identidades genéricas y las relaciones entre los géneros.

En la primera parte del título –*El aprendizaje del género*– se utiliza el término ‘género’ en un doble sentido. Por un lado, nos referimos a la realidad cultural que conforma en nuestra sociedad el ser mujer y el ser hombre. Lo expresamos aquí en singular -como se ha divulgado en muchas ocasiones, sobre todo en la prensa- a pesar de la existencia de, al menos, dos géneros, pues, si bien se harán análisis contrastivos de ambos, esta tesis pretende estudiar, principalmente, la realidad femenina, a partir de la consideración de que es una realidad socialmente subordinada. Y se analiza la situación de las mujeres en dos ámbitos fuertemente vinculados, el ámbito educativo y el del lenguaje.

Ciertamente, el lenguaje atraviesa todos los terrenos sociales, pero tiene en el de la educación formal una especial trascendencia, pues en él se enseñan su utilización y sus normas, se reflexiona sobre su uso y se estudian sus manifestaciones literarias. Por ello mismo, el otro sentido del término ‘género’ de esta primera parte del título alude al concepto gramatical definido como accidente o

rasgo que en nuestra lengua llevan todos los sustantivos y que obliga a la concordancia con los adjetivos y artículos que puedan acompañarles. Las normas gramaticales en torno al uso de este concepto han generado fuertes polémicas, relacionadas, precisamente, con el primer aspecto, la discriminación femenina, planteándose, desde el feminismo, que el lenguaje colabora en esa discriminación.

El término ‘aprendizaje’ alude tanto a la consideración de que, como fenómeno cultural, los roles sociales asociados a los sexos no tienen una base genética, sino que se aprenden –como diría Simone de Beauvoir, “no se nace mujer, se aprende a serlo”-, como al hecho de que la principal función de la educación es el aprendizaje del alumnado.

La segunda parte del título, *Reproducción y transformación de las relaciones de género en el discurso educativo*, pretende explicitar el contenido de esta tesis. Quiere hacer referencia a dos ámbitos –el del lenguaje y el del sistema educativo- y a la percepción de que uno y otro ámbito, siendo fundamentales para la conformación de las personas y de las sociedades, contienen aspectos que colaboran en la reproducción de la posición social subordinada de las mujeres, pero, como realidades no inmutables, que han experimentado cambios, fruto de los avances en el terreno de la igualdad de los sexos, ejercen también la función de transformación social, fomentando asimismo los cambios.

Hasta hace poco, los análisis de estas realidades, tanto desde el ámbito académico, como desde el feminismo, han hecho casi exclusivo hincapié en su función reproductora de las identidades de género y de las relaciones entre los géneros. Se insistirá en esta tesis en el análisis de esa función, pero se analizará también en qué medida el sistema educativo y el lenguaje colaboran en la transformación de las identidades de género y de las relaciones entre mujeres y hombres.

1.1. Planteamiento de la situación

Las mujeres están discriminadas socialmente, lo que se manifiesta en múltiples aspectos (político, laboral, educativo...). Esta discriminación se ha manifestado históricamente, dándose en los últimos años un cierto avance en la igualdad de los sexos, pero perviviendo aún muchos elementos de discriminación ya que, aunque existe un consenso social sobre la necesidad de superar esa discriminación y se han dado ciertos cambios legislativos que establecen la igualdad formal entre los sexos, esas modificaciones son insuficientes para la transformación de la realidad y, además, no es fácil cambiar las mentalidades, fraguadas tras siglos de opresión.

Aún perviven múltiples aspectos de desigualdad entre los sexos, amparados en la cultura de las sociedades conocidas (y claramente en la sociedad occidental), con estereotipos, tópicos, imágenes... que mantienen a las mujeres en una minoría de edad, como ciudadanas de segunda clase.

Uno de los medios de transmisión de la cultura con que cuentan las sociedades es el sistema educativo, poderoso instrumento por el que se transmiten las pautas de conducta, los valores y creencias, además de los saberes, que una sociedad posee. La escuela transmite la estructura del sistema social, validándolo (Bourdieu, 1977). Y así, transmite la discriminación femenina como la norma social incontrovertible.

La escuela se vale para ello de variados mecanismos: una organización jerárquica determinada, donde los hombres ejercen un predominio claro, a pesar de ser una institución feminizada; unos contenidos académicos androcéntricos, donde no existen las mujeres ni sus aportaciones históricas ni se da valor a las actividades que estas realizan específicamente, por el hecho de ser mujeres; una orientación profesional sexista, que encamina a chicos y chicas a estudios y profesiones diferentes, en función de su sexo... y un lenguaje que discrimina a las mujeres, fruto del sexismo social existente. Todo ello se transmite mediante el *currículum* explícito y mediante el *currículum* oculto.

Y las clases de Lengua, donde se enseña a usar ese vehículo de comunicación fundamental, donde se estudia el uso que los escritores, los medios de comunicación, los usuarios en general, hacen del lenguaje, resultan ser un lugar idóneo para la transmisión del sexismo. Lo podemos comprobar analizando los libros de texto más utilizados, el discurso del profesorado, la norma lingüística que se transmite, los textos literarios que se leen y comentan...

Ahora bien, las sociedades cambian. Y la nuestra, especialmente. A partir de 1976, con la reforma del régimen político, las transformaciones en las actitudes, en las relaciones, en las costumbres, en la esfera cultural y moral, han sido tan importantes o más que los propios cambios políticos (Castells y Subirats, 2007; Del Río, 2004). Y la situación de las mujeres ha experimentado una evolución indudable, tanto en su situación social, como en relación con las mentalidades. No es objeto de esta tesis hacer un estudio de esa evolución –salvo en los casos concretos del sistema educativo y del lenguaje-, pero si las cosas han cambiado, algo habrán tenido que ver en ello los instrumentos sociales de transmisión cultural, el sistema educativo y el lenguaje, entre otros, a la vez que esos mismos instrumentos son influidos y modificados por los propios cambios sociales.

Si la escuela y el lenguaje que en ella se enseña son un mecanismo idóneo de transmisión del sexismo, resultan ser también un magnífico lugar para ponerlo en cuestión, para reflexionar sobre el propio lenguaje y la estructura social, desde el punto de vista de la pretensión de conseguir la igualdad de los sexos.

1.2. Hipótesis

Partimos de la consideración de la existencia de una discriminación de las mujeres en nuestra sociedad. Discriminación que se manifiesta en, prácticamente, todas las esferas y aspectos sociales, que tiene una base histórica fundamental en la diferenciación, en función del sexo al que se pertenece, entre el ámbito público y el privado, siendo los varones destinados al primero y las mujeres, al segundo. Son ámbitos que no gozan de la misma consideración social: el ámbito público es el

más importante, mientras que el privado, el doméstico, es secundario, por lo que la función de los sujetos protagonistas de cada uno de ellos –y los propios sujetos que la realizan- será considerada, de igual manera, primordial en un caso y secundaria, en el otro.

Esa premisa originaria, la diferenciación de papeles, según el sexo, marca los diferentes ámbitos en que las personas se insertan y las diferentes actividades sociales que ellas ejercen. Y, de entre esas actividades sociales, analizaremos cómo se manifiesta la desigualdad entre los sexos en dos de ellas, el sistema educativo y el lenguaje, o más bien, en el discurso del ámbito educativo. Al fin de conseguir que las personas realicen un adecuado cumplimiento del rol social que se les designa, todos los mecanismos sociales contribuyen y, en especial los que van a ser tratados en esta tesis, el sistema educativo y el lenguaje, que son, a la vez, expresión de la discriminación y transmisores de ella.

A su vez, como se ha dicho antes, los cambios sociales experimentados en nuestro país han tenido una especial incidencia en la situación de la población femenina, significando unos avances claros en la incorporación de las mujeres a los espacios públicos -al mercado laboral, a la participación social y política...- Dichos cambios tienen repercusión en los dos aspectos que analiza esta tesis, el del sistema educativo y el del lenguaje que en él se utiliza y se aprende. Pero, como transmisores de pautas culturales, también estos dos aspectos han contribuido a la realización de dichos cambios, en un doble camino, de ida y vuelta: influyendo en los cambios y siendo influidos por ellos.

Tenemos, por tanto, una hipótesis doble: el sistema educativo y el lenguaje son expresión de la desigualdad de los sexos y contribuyen a su reproducción, pero, al mismo tiempo, están colaborando en la transformación de las identidades y de las relaciones entre los géneros. Son, a la vez, difusores de desigualdad en determinados aspectos y agentes que promueven los cambios sociales favorables a la igualdad de los sexos, mediante otros determinados aspectos.

1.3. Objetivo de la investigación

Partiendo de esta doble hipótesis, el objetivo que nos planteamos es investigar la situación del sistema educativo y de los discursos que en él se generan, en relación con las identidades genéricas y con los roles de género, y ello, desde una perspectiva histórica que nos dé una comprensión dinámica del papel que juegan ambos en la transmisión de las pautas culturales que conforman las identidades de género. En qué medida ambos se han dejado influir por los cambios sociales relacionados con las identidades genéricas y las relaciones entre mujeres y hombres, es decir, cómo se manifiesta en ellos la evolución social en este terreno. Y cómo influyen ambos en la propia evolución social, mediante qué mecanismos mantienen y fomentan la desigualdad y la discriminación femenina y qué otros elementos contienen que han permitido y permiten empujar los cambios sociales a favor de la igualdad entre los sexos.

Nos centraremos en los niveles de la educación secundaria, que incluye cuatro cursos de ESO, dos de Bachillerato y los ciclos formativos de grado medio, ya que, primero, son niveles educativos a los que accede la mayoría de la población¹; segundo, es en estos niveles de la educación reglada donde se hace una mayor reflexión sobre el lenguaje, sobre su uso y su gramática, y sobre la literatura y; tercero, porque el alumnado tiene ya una cierta maduración para ser consciente de los hechos sociales y, sobre todo, es en estas edades –de los 12 a los 18 años- donde comienzan a desarrollarse las relaciones personales, con consciencia de su identidad de género.

Analizaremos la evolución de la participación de las mujeres, como alumnas, en el sistema educativo, desde los inicios de la escolarización femenina hasta la actualidad, así como las diferentes leyes educativas y su visión del papel social de las mujeres, a partir del tipo de enseñanzas que cada una de ellas propone.

¹ Según el *Informe español del Panorama de la educación de la OCDE, 2011*, la población española de 25 a 34 años titulada en educación secundaria superior, en 2009, es de un 64%

Estudiaremos, asimismo, el papel de las mujeres como maestras y profesoras, una profesión altamente feminizada, su colocación en los diferentes tramos educativos y su participación en los puestos directivos.

Analizaremos diferentes aspectos de la realidad de los centros educativos de enseñanza secundaria, en relación con su influencia en la conformación de los papeles sociales asignados a los sexos: el propio profesorado y sus actitudes, la organización escolar, los contenidos educativos, los valores que se transmiten, los libros de texto...

Todo ello, mediante la utilización de un lenguaje tanto verbal como simbólico, conforma un discurso determinado. Pero, además, en estos niveles del sistema educativo, se imparte, al menos durante cuatro horas a la semana, la asignatura de Lengua castellana y Literatura, donde se enseña a utilizar el lenguaje, con sus normas gramaticales, y la producción literaria de una sociedad donde hombres y mujeres tienen asignados roles diferenciados según su sexo, y desde la que se transmiten esas diferentes pautas culturales para los sexos que nuestra sociedad ha mantenido a través de los tiempos. Analizaremos, por tanto, qué es lo que hoy se enseña en las clases de Lengua castellana y Literatura, qué cambios se han realizado y qué valores se transmiten, hoy, en relación con los papeles sociales de mujeres y varones

Investigaremos, por último, cómo capta el alumnado femenino y masculino las diferencias existentes entre los géneros, tanto en la sociedad, como en el sistema educativo, como en el lenguaje que aprende.

Y lo haremos desde la doble perspectiva de los diferentes análisis teóricos existentes, en relación con todos estos aspectos, y de la propia investigación de la realidad global de nuestro país y de la realidad concreta en un centro educativo de enseñanza secundaria.

2. Relevancia social y teórica

Una sociedad democrática que se plantea acabar con las diversas

desigualdades sociales, cuyas bases constitucionales contienen principios como la igualdad, la no discriminación... debe estar permanentemente alerta ante los posibles hechos y situaciones sociales que incumplen tales principios.

La Constitución española, en su artículo 14, establece la igualdad de todos los españoles ante la ley y prohíbe las discriminaciones por razón de sexo y, en su artículo 9.2, obliga a los poderes públicos a promover las condiciones para que la igualdad de los individuos y de los grupos en que se insertan sea real y efectiva. Uno de los principios de los que parten las diferentes leyes educativas promulgadas en la etapa democrática, desde la LOGSE, aprobada en 1990, es el de la efectiva igualdad de los sexos y, entre los objetivos que se establecen, está el de eliminar las discriminaciones de todo tipo que se dan en nuestra sociedad, entre ellas las discriminaciones por razón de sexo.

Como se ha dicho más arriba, la sociedad española ha cambiado mucho, sobre todo, en lo que se refiere al tema que nos ocupa: el importante acceso de las mujeres al mercado laboral y al mundo universitario, la igualdad formal conseguida en nuestras leyes, el derecho al divorcio, al aborto... son conquistas de esta etapa democrática tan arraigadas que tienen difícil marcha atrás.

Pero la existencia de desigualdades por razón de sexo es todavía una realidad en nuestro país, fruto de siglos de discriminación. La etapa democrática, por otra parte, es relativamente corta para ser capaz de conseguir acabar con el conjunto de fenómenos que dificultan el avance de las mujeres hacia una situación que les iguale a la de los hombres en consideración social, derechos, libertades y posibilidades de desarrollo. Y es clave, además, en este país, la influencia que tiene la Iglesia católica, con su especial consideración del papel de las mujeres como 'guardianas' de los valores de la familia cristiana, valores que poco ayudan a la liberación femenina.

Mediante el lenguaje realizamos representaciones de la sociedad, de manera que los cambios sociales también se manifiestan en la evolución del lenguaje. En esa medida, el lenguaje transmite valores sociales y contribuye a

reforzarlos. Pero, a la vez, el lenguaje influye en la sociedad, por lo que las modificaciones en el uso lingüístico pueden contribuir al cambio social.

Algo similar podemos decir de la educación y, más específicamente, del sistema educativo. En la escuela nos encontramos con una estructura y unas relaciones sociales propias de la sociedad en que se inserta, por lo que la transmisión de los estereotipos sociales ligados a los sexos, ya sea de manera sutil, ya sea de forma intencionada, es un hecho. Ahora bien, la evolución de la escuela va pareja a la evolución social y, puesto que una de sus funciones es la de contribuir a la eliminación de las desigualdades de todo tipo, por mucho que la tarea no sea fácil, no deja de ser también una realidad la influencia que el sistema educativo ejerce en la sociedad.

La investigación, la reflexión, el análisis y la formulación de alternativas, en relación con el problema de las desigualdades entre los sexos, en ambos ámbitos, el del lenguaje y el del sistema educativo, a que esta tesis pretende contribuir, en la medida en que pueden colaborar en la superación de esas desigualdades, tienen, por tanto, una gran relevancia social.

La mayor parte de las aportaciones teóricas que se han publicado al respecto inciden principalmente, siguiendo las teorías sociológicas de la reproducción cultural y similares, o influidas por ellas, en el papel del sistema educativo y del lenguaje como reproductores de los roles y estereotipos que la sociedad tiene establecidos en función del sexo. Y sin embargo, esos roles están cambiando y las desigualdades entre los sexos van aminorándose.

Es, pues, necesaria una investigación profunda que revise las nuevas realidades en el ámbito educativo y en el discurso, que tienen vinculación con los cambios y los avances conseguidos en relación con los roles sociales de hombres y mujeres y en las relaciones entre los sexos.

Reconociendo la importancia de los análisis realizados hasta la fecha, puesto que han desvelado la existencia de sexismo en múltiples aspectos y han supuesto la puesta en marcha de variados mecanismos para su eliminación, tanto

en el ámbito normativo como en la práctica cotidiana, parece necesario tener en cuenta la importancia del papel de los sujetos y de la acción social, elementos fundamentales, que son protagonistas de los cambios y que, en unas ocasiones, refuerzan y, en otras, obstaculizan los procesos de reproducción social y cultural y favorecen la transformación. Como señala Xurxo Torres (1993), “Las instituciones escolares pasan así a contemplarse como los lugares donde se producen contradicciones y lugares con posibilidades de creación de pensamiento contrahegemónico. Existe una necesidad urgente de poner al descubierto las reglas ideológicas que estructuran el trabajo curricular y que están, por lo tanto, implicadas en la producción y generación de las subjetividades.”

Y en esto se plasma la relevancia teórica de esta tesis, en analizar la situación actual del sistema educativo y de los discursos que en él se generan, tratando de descubrir, a la luz de los cambios, la complejidad de su estructura y la ambivalencia de su funcionamiento y de sus funciones y teniendo en consideración el papel que desempeñan los actores sociales en la propia evolución social, huyendo de cualquier determinismo, ajeno a un análisis objetivo de la realidad.

Y, junto a ello, tiene un interés particular el hecho de interseccionar en el análisis dos grandes estructuras sociales –la educación y el lenguaje- por medio de las cuales se transmiten pensamientos, valores, pautas de comportamiento... que pueden servir a la reproducción social o a su transformación. Ambas estructuras o sistemas, por separado, han sido objeto de análisis y crítica desde una perspectiva feminista. Aquí se pretende el análisis de su acción conjunta, análisis que puede darnos nuevos elementos para la comprensión de los mecanismos de conformación de la identidad de género y de las relaciones entre los géneros.

3. Orden expositivo

Esta tesis contiene tres partes. Tras una primera parte formada por los tres primeros capítulos –I, Introducción; II, Marco teórico-metodológico; y III, Las mujeres en el contexto social,- nos centramos, en la segunda parte, el núcleo central de la

tesis, en el análisis, desde una perspectiva histórica, del sistema educativo – capítulos IV, Historia de la escolarización femenina en España, y V, La transmisión del género en la escuela de hoy-, del lenguaje –capítulo VI, El lenguaje y el género- y de la confluencia de ambos, en la asignatura de Lengua castellana y literatura – capítulos VII, El discurso educativo y la igualdad de los sexos, y VIII, Vigencia de los estereotipos de género e invisibilidad de las mujeres en los libros de texto de Lengua castellana y literatura-. La tercera parte es el capítulo IX, Conclusiones.

La perspectiva general atiende a dos órdenes, uno espacial, yendo desde lo más amplio y general hasta lo más concreto y particular, y otro temporal, haciendo un cierto recorrido histórico desde los inicios de la institucionalización de la educación femenina en nuestro país hasta la actualidad.

En la primera parte se trata de situar el planteamiento general desde el que partimos y ello por medio de tres capítulos:

1) La Introducción -capítulo I-, donde explicamos el título de la tesis, el planteamiento del problema o situación que analizaremos, la formulación de hipótesis y los objetivos que pretendemos cubrir con nuestra investigación. Se resalta el valor social y teórico que esta tesis pretende suponer y se explica su estructura y la metodología empleada.

2) El capítulo II, Marco teórico–metodológico, desarrolla las teorías que sirven de marco a esta tesis, por un lado, la teoría feminista que la sustenta, en especial lo que desde ella se aporta en relación con las cuestiones educativas y del lenguaje, y, por otro, el Análisis Crítico del Discurso –ACD-, que supone, a la vez, un determinado enfoque y un método de análisis, acordes con el problema social que intentamos analizar. Añadimos, además, el marco metodológico, donde se explicitan las fases de nuestro trabajo, así como los recursos metodológicos empleados.

3) El capítulo III trata del contexto social en que se sitúa nuestro objeto de análisis, por lo que se describen los diferentes aspectos en que se muestra en nuestra sociedad la discriminación femenina. Así, se repasan diferentes ámbitos –el

trabajo, los medios de comunicación, la política y la economía-, esenciales para dar cuenta de la inserción social de las mujeres, y se hace una referencia especial a la existencia de la llamada violencia de género o violencia contra las mujeres. Se hace una pequeña referencia, puesto que luego se le dedicarán expresamente dos capítulos, a las mujeres en el sistema educativo y, por último, se extraen conclusiones del conjunto de lo tratado en el capítulo.

La segunda parte se centra en el núcleo de la investigación: la transmisión de las identidades y roles de género que se realiza a través del sistema educativo y, en especial, por medio de la asignatura de Lengua castellana y Literatura. Puesto que nuestra investigación se inserta en dos grandes sistemas –aun de distinta naturaleza- el educativo y el de la lengua, los tratamos, en principio, por separado, para, después, hacerlo en conjunto, en los capítulos dedicados a las clases de Lengua castellana y Literatura. A su vez, analizamos en estos capítulos, desde la perspectiva feminista y del ACD, los discursos de los agentes sociales que participan: las leyes educativas, el profesorado, el alumnado y el de los libros de texto. Así pues, los capítulos de esta segunda parte suponen tres secciones:

1) Análisis del sistema educativo desde el punto de vista del tratamiento que este da a la educación femenina y de la inserción de las mujeres en él. Lo hemos reflejado en dos capítulos, el IV, Historia de la escolarización femenina en España, que hace un repaso por cómo ha sido la evolución histórica de la educación femenina en nuestro país, desde los inicios de la escolarización de las mujeres, y el V. La transmisión del género en la escuela de hoy, donde se analiza la situación actual en relación con las llamadas “cuestiones de género”.

El capítulo IV establece tres etapas en el desarrollo de nuestro sistema educativo desde la perspectiva de la educación femenina: la primera es la que tiene que ver con la Ilustración, cuando comienzan las primeras escuelas para niñas; la segunda, desde la Ley Moyano, con la institucionalización generalizada de la escolarización; y la tercera, desde la aprobación de la Constitución española de

1978 hasta la actualidad, la etapa donde se consagran los valores democráticos, entre ellos, el de la igualdad de los sexos.

El capítulo V se inicia con un repaso de las diferentes concepciones sobre cómo se desarrolla y se construye la identidad de género para, a continuación, revisar los diferentes componentes del sistema educativo y su función en relación con la conformación de esas identidades: la organización escolar, los contenidos o *curriculum*, los libros de texto y las actitudes del profesorado. En el análisis de todos estos elementos se tienen en cuenta los datos estadísticos globales, la normativa vigente y la situación que se da en los centros educativos, particularizando y contrastando los datos generales con la investigación concreta en un Instituto de Enseñanza Secundaria. Y se dedica un apartado al análisis de los resultados académicos de chicos y chicas, puesto que, en los últimos años, los de ellas son superiores. ¿Cómo entender, entonces, la formulación realizada de que el sistema educativo discrimina a las mujeres? Al final, se extraen unas conclusiones.

2) Análisis del lenguaje desde la perspectiva de género. A ello se dedica el capítulo VI, El discurso educativo y la igualdad de los sexos, que hace un recorrido por los diferentes aspectos en que el lenguaje muestra contenidos sexistas. En primer lugar, se trata de los aspectos gramaticales, de la norma, en especial, la del masculino genérico, los aspectos más controvertidos social y teóricamente, y se hace una reflexión sobre la consideración teórica del género gramatical. En segundo lugar se recogen los análisis críticos que se han realizado al léxico castellano. Después se centra en el análisis de los discursos, recogiendo las aportaciones que se han realizado desde la perspectiva del ACD. En tercer lugar, se hace un análisis crítico de las diferentes recomendaciones para un uso no sexista del lenguaje. Por último, las conclusiones sirven de síntesis de los análisis formulados y extraen una propuesta de avance.

3) La confluencia de ambos sistemas –el educativo y el del lenguaje–: la enseñanza de la Lengua castellana y la Literatura en la educación secundaria, que

se trata en los capítulos VII y VIII. El capítulo VII, El discurso educativo y la igualdad de los sexos, comienza con unas reflexiones sobre la legitimación social de la institución educativa –y de su discurso-, para pasar, después, al análisis crítico, desde la perspectiva de género, de los contenidos que para esta parte del *currículum* –la lengua y la literatura- establece la legislación vigente. Tras estos primeros apartados, se tratan las actitudes del profesorado, sus concepciones sobre la existencia de la discriminación femenina y sobre el sexismo del lenguaje y, desde la perspectiva del ACD, se analiza su discurso. Asimismo, a partir del análisis del discurso del alumnado, se repasan sus percepciones en relación con la desigualdad de los sexos en los ámbitos social, educativo y en el lenguaje. Por último, se trata de la interacción entre el profesorado y el alumnado, por una parte, y entre las chicas y los chicos en el ámbito escolar y social, por otra. En el apartado de conclusiones, se destaca la importancia de la formación permanente del profesorado en materia de igualdad.

El capítulo VIII, Vigencia de los estereotipos de género e invisibilidad de las mujeres en los libros de texto de Lengua castellana y literatura, se dedica al análisis pormenorizado del discurso de los libros de texto de las principales editoriales de nuestro país, de la presencia –mejor, ausencia- en ellos de las mujeres y de las imágenes diferenciadas entre los sexos que nos transmiten. Desde la perspectiva del ACD, se analiza, por un lado, la dimensión visual, y, por otro, la dimensión verbal, a través de las diferentes propuestas de textos que se proponen como ejemplificaciones y como ejercicios para el alumnado. Se repasa, después, su explicación del género gramatical, pues, como se refleja en el capítulo VI, ha sido objeto de controversia lingüística. Y, por último, se trata del programa de literatura, de las escasas referencias a escritoras y de la selección y el tratamiento de las obras literarias que se presentan a estudio.

La tercera parte la constituye el capítulo IX, el dedicado a las Conclusiones de esta tesis.

Tras las Conclusiones, se recogen en tres anexos: el material utilizado para el trabajo de campo con el profesorado y el alumnado de un instituto de enseñanza secundaria –anexos 1 y 2-, el listado de escritoras que aparecen en los libros de texto analizados –anexo 3-.

Se inserta después un índice de las tablas y otro de los gráficos que se distribuyen en el conjunto de esta tesis.

Por último, la bibliografía utilizada.

4. Metodología y fuentes de información²

Para la elaboración de esta tesis se ha utilizado una metodología variada, acorde, en cada caso, con el objeto de análisis, metodología característica del Análisis Crítico del Discurso, marco teórico del que partimos, junto con el de la teoría feminista.

En el capítulo II, puesto que de explicar el enfoque teórico se trata, se ha revisado la abundante literatura existente, tanto la relacionada con el feminismo, como la de lingüistas del ACD. En ambos casos se ha tenido un especial interés por los aspectos más relacionados con los contenidos de esta tesis –la discriminación femenina, la educación y el lenguaje-, descartando de ambas teorías elementos y posiciones secundarios para nuestro interés. Así, por ejemplo, se han tenido en cuenta las corrientes feministas que más han estado vinculadas y preocupadas por las cuestiones educativas y por el lenguaje y no otras que no han desarrollado estos aspectos.

Para el capítulo III, que pretende situar el contexto social en el que se inserta nuestro objeto de análisis, dando cuenta de la realidad de las mujeres en los principales ámbitos sociales, se han utilizado datos estadísticos que nos aportan diferentes instituciones, fundamentalmente, el Instituto de la Mujer, con su publicación periódica, *Mujer en cifras*, pero también se han utilizado otras fuentes que aportan datos estadísticos -el Consejo Económico y Social y su publicación

² Hacemos aquí un somero repaso. En el capítulo II-Marco teórico-metodológico se realiza una fundamentación más precisa de la metodología utilizada en esta tesis.

*Panorama sociolaboral de la Mujer en España*³, la EPA del INE o CCOO, en relación con el mercado laboral; el Centro Reina Sofía, para el análisis de la violencia de género- así como otras fuentes secundarias, como artículos y noticias en prensa de nuestro país y publicaciones de analistas.

El capítulo IV hace un recorrido histórico por el desarrollo de la escolarización femenina en nuestro país, desde sus inicios, con las primeras escuelas para niñas instituidas por Carlos III. Ello hace que la metodología se haya basado, principalmente, en fuentes secundarias: las diversas publicaciones de investigadores y, sobre todo, investigadoras, que han analizado este hecho y que nos han aportado claves para entender cómo se ha llegado a la situación actual. Destacamos especialmente las publicaciones de Pilar Ballarín, Carmen Benso Calvo, Dolores San Román... y, para la etapa más cercana, Marina Subirats, Xavier Bonal..., entre otras. Pero también hemos utilizado fuentes primarias, acercándonos a los textos originarios: las diferentes leyes educativas –la *Real Cédula de Carlos III*, la ley Moyano, la Ley General, de 1970, la LOGSE...-, los de los pensadores - filósofos o pedagogos- de la primera época –Rousseau, Kant, Condorcet- y estadísticas del Ministerio de Educación y de las publicaciones del CIDE y del Instituto de la Mujer en relación con las mujeres en el sistema educativo.

Los objetivos del capítulo V, sin embargo, pretenden, sobre todo, el análisis de la situación actual de las cuestiones de género en la educación, tanto desde la perspectiva global del sistema educativo, como de la situación concreta en un centro educativo. Por tanto hemos utilizado, principalmente fuentes primarias de acercamiento a la realidad.

Tras una primera parte, que inicia el capítulo, haciendo un repaso de diferentes teorías en relación con la construcción de la identidad de género, cuya metodología es la revisión de las aportaciones de diferentes expertos, el resto del capítulo utiliza, por un lado, estadísticas ofrecidas por el Ministerio de Educación y el Instituto de la Mujer, en publicaciones ya mencionadas antes como *Mujer en*

³ Esta publicación dejó de realizarse en 2007.

cifras, Estadística de la Educación en España... y, por otro, la investigación directa de una realidad educativa concreta, en un IES de la zona Sur de la Comunidad Autónoma de Madrid⁴. En este caso, a través del método cuantitativo, se analiza la presencia de mujeres y varones en el Centro, en los diferentes niveles de su estructura; por otra parte, otros aspectos de la realidad educativa han sido abordados a partir de fuentes secundarias, como en el caso del análisis de los libros de texto, utilizando variadas publicaciones en relación con esta materia.

Este capítulo dedica un importante apartado a los resultados académicos según los sexos, para ello se han utilizado tanto fuentes secundarias –diferentes publicaciones, que intentan dar una explicación a los mejores resultados de las chicas- como fuentes primarias –estadísticas del Ministerio de Educación, así como los resultados de la encuesta PISA 2009.

Por último, una buena parte de los contenidos de este capítulo ha consistido en una valoración crítica de la normativa, partiendo, para ello, de las fuentes primarias de los textos legislativos.

El capítulo VI, sobre el lenguaje y el género, hace un repaso de las diferentes manifestaciones del sexismo en el lenguaje, para lo cual se han utilizado tanto fuentes secundarias –investigaciones en relación con el tema, realizadas desde la Sociología y la Lingüística- como fuentes primarias –principalmente el DRAE, pero también diferentes Gramáticas de la Lengua castellana, obras literarias, revistas para jóvenes o prensa diaria-. La búsqueda de ejemplos en prensa y en internet nos ha resultado muy fructífera para dar cuenta de los cambios que se han dado en el uso de nuestra lengua en los últimos años.

El capítulo VII es, casi exclusivamente, fruto de la aplicación de una metodología de investigación directa, con la utilización de fuentes primarias: el análisis de la normativa educativa para la asignatura de Lengua castellana y literatura, por un lado, y, por otro, mediante el método de observación participante, con la realización de grupos de debate con dos de los agentes sociales que

⁴ Para salvaguardar la identidad de las personas que han colaborado en la investigación no se citan los datos concretos del IES.

intervienen en el ámbito educativo, el profesorado y el alumnado, a partir de los cuales se analiza su discurso. Se utiliza también una metodología de contraste, que repasa otras investigaciones realizadas al profesorado y a diferentes grupos de alumnos y alumnas para comparar sus resultados con los obtenidos por la investigación directa en el IES donde se centra nuestra investigación concreta. Como en otras ocasiones, realizamos un doble análisis, cuantitativo y cualitativo.

En el capítulo VIII, en el caso del análisis de los libros de texto, utilizando fuentes primarias –los propios libros de texto- hemos realizado un análisis cuantitativo, para descubrir cuál es la presencia de las mujeres y de sus actividades, así como la presencia de las escritoras, y un análisis cualitativo, siguiendo las pautas del ACD, para analizar los contenidos de las obras literarias que se estudian en las etapas de Secundaria y de las valoraciones que de ellas se transmiten, en relación con los papeles sociales atribuidos a los sexos.

Por último, el capítulo IX, Conclusiones, realiza una síntesis de los contenidos de la tesis y plantea propuestas de avance, así como campos en los que seguir investigando.

5. Agradecimientos

Mi experiencia docente ha sido una fuente primordial de aportaciones para la elaboración de esta tesis y, de ella, los alumnos y las alumnas, el elemento fundamental. A ellos y a ellas, y en especial a quienes se brindaron a encontrarse conmigo tras acabar sus clases, quiero agradecer su colaboración con esta investigación. Igualmente, al equipo de profesores y profesoras del Departamento de Lengua y Literatura del Instituto en el que se realiza la investigación, que dedicaron sus horas libres para debatir conjuntamente y exponerse a mis cuestionarios.

Debo una buena parte de mis reflexiones a las sugerencias y comentarios de carácter filosófico, sociológico y feminista de varios amigos y amigas, a quienes

agradezco los “quebraderos de cabeza” que me han ocasionado. Y la ayuda con textos en inglés –mi asignatura pendiente-, a Rafa.

Por último, debo agradecer a Luisa Martín Rojo, quien ha ejercido una labor paciente de dirección de mis estudios, investigación y análisis, haber podido llegar al final de lo que ha resultado una ardua tarea.

Capítulo II.

Marco teórico–metodológico

“Nuestra tesis es que el género se realiza en el discurso. [...], lo que consideramos comportamiento “femenino” o “masculino” no está regido por la biología sino que se construye socialmente, y un ámbito fundamental en el que se construye el género es el uso del lenguaje. Sin embargo, las construcciones sociales del género no son neutrales sino que están vinculadas a las relaciones de poder institucionalizadas dentro de las sociedades.”

Candace West, Michelle M. Lazar y Cheris Kramarae, “El género en el discurso”

1. Introducción

El análisis que en esta tesis se va a desarrollar sobre cómo intervienen el lenguaje y el sistema educativo –y más concretamente, el discurso educativo- en la conformación de las características de género, se enmarca en dos teorías, la Feminista y la del Análisis Crítico del Discurso.

La primera ha señalado el problema: existe una discriminación femenina que tiene su concreción en múltiples aspectos de la vida de las mujeres y, en concreto, en los dos aspectos que aquí se analizan: el sistema educativo y el lenguaje. Y nos da claves históricas, filosóficas y sociológicas para el análisis de una realidad concreta.

La segunda, más centrada en el discurso, nos aporta, señalado el problema, un enfoque y un método de análisis que, por sus características, podemos aplicar ajustadamente al estudio de un problema social como es el que nos ocupa.

Ambas teorías cuentan con una enorme producción escrita de la que se pretende dar cuenta con la suficiente extensión para que sirva de apoyo a las formulaciones y análisis que se desarrollan en los capítulos posteriores.

2. La teoría feminista

De entre las diversas teorías que en la defensa de los derechos de las mujeres se han desarrollado, a lo largo de la historia, esta tesis se basa en los

presupuestos de la teoría feminista considerada como teoría política, como ética y, especialmente, como teoría crítica. Esta teoría feminista es funcional para el objeto de nuestro estudio –la transmisión de las identidades de género a través del discurso educativo-, teniendo en cuenta, además, el contexto en el que se sitúa –el sistema educativo de nuestro país-, pues ha elaborado conceptos y propuestas de gran utilidad en estos ámbitos.

Pues bien, como dice Monasterio (2005), el feminismo es un movimiento de emancipación que, en la medida en que cuestiona los valores y la estructura de una sociedad y que actúa para corregirlos o transformarlos y en la medida en que sus objetivos de búsqueda de la igualdad, la equidad, la emancipación y la libertad o la autonomía de las mujeres pasan por cuestionar y enfrentarse a la estructura cultural y política del patriarcado, contiene presupuestos éticos y también presenta características de lo que entendemos por política.

Y, sobre todo, el feminismo es una teoría crítica inserta en la tradición de las teorías críticas de la sociedad, que cuestiona la visión establecida de la realidad. Amorós y de Miguel (2005), partiendo de Seyla Benhabib, exponen sus premisas constitutivas:

a) La sociedad se organiza, se divide simbólicamente y se vive experimentalmente mediante el sistema de ‘género-sexo’, constitución simbólica e interpretación socio-histórica de las diferencias anatómicas entre los sexos. Es la red mediante la cual las sociedades y las culturas reproducen a los individuos incardinados.

b) Los sistemas de ‘género-sexo’ históricamente conocidos han colaborado en la opresión y explotación de las mujeres.

c) La tarea de la teoría crítica feminista es desvelar este hecho y desarrollar una teoría emancipatoria.

Premisas a las que Celia Amorós y Ana de Miguel añaden:

d) Tiene pretensiones normativas validadas desde el punto de vista de la universalidad.

Como teoría crítica (Amorós y de Miguel, 2005:22), el feminismo está relacionado con la teoría crítica de la Escuela de Frankfurt, que parte del concepto de ‘crítica’ de Kant (recogido y profundizado por Habermas). Dicho concepto “vincula la existencia de un interés práctico de la razón con la capacidad de la propia razón de trascenderse a sí misma en la autorreflexión, que cobraría por ello mismo un sentido emancipatorio”. Concepción que se mezclará con la concepción marxista de teoría crítica como teoría que articula un programa de investigación y un entramado conceptual con la vista puesta en los movimientos sociales, en sus objetivos y actividades y está identificada con ellos¹. Es decir, una definición de carácter claramente político.

Pero, además, todas las autoras citadas consideran el feminismo como un movimiento social, lo que implica la formación de un sujeto colectivo que aúne teoría y práctica.

La teoría feminista tiene entre sus fines (de Miguel, 2001) conceptualizar adecuadamente, como producto de unas relaciones de poder determinadas, lo que se consideran hechos y relaciones naturales e inmutables. Para ello, primero, define una situación como problemática, injusta e ilegítima; segundo, busca las causas –económicas, culturales...- de esa situación; tercero, articula propuestas alternativas.

Veremos, a continuación, en qué consiste esta triple perspectiva crítica, ética y política de la teoría feminista, sus orígenes, sus bases filosóficas y los conceptos que ha instituido. Haremos, en primer lugar, un pequeño repaso histórico de sus aportaciones, hasta llegar al feminismo contemporáneo, haciendo algunas referencias a los aspectos relativos a la educación, si bien ello se hará con más detenimiento en el capítulo IV de esta tesis. El feminismo contemporáneo se tratará a partir de tres conceptos fundamentales que son objeto de debate y de formulaciones diversas. Por último, se dedican dos pequeños apartados a los enfoques feministas de la educación y del lenguaje.

¹ Según Nancy Fraser, citada por Amorós y de Miguel (2005:21)

2.1. Orígenes

Desde la aparición en 1949 de *El Segundo Sexo* de Simone de Beauvoir, la teoría feminista se ha incrementado notablemente con las aportaciones de muchas teóricas de la liberación femenina que han ido desarrollando su obra paralelamente a la conformación, en los países occidentales, de un importante movimiento de liberación de las mujeres y a la progresiva consecución de derechos para las mujeres en esos mismos países. Ahora bien, la teoría feminista (Amorós y de Miguel, 2005; Posada, 2001) tiene tres siglos de tradición. Sus referentes se remontan a la Ilustración y tiene una primera plasmación en una lucha histórica de carácter emancipatorio, el movimiento sufragista. Simone de Beauvoir viene a ser la 'bisagra' entre el feminismo ilustrado y el sufragismo, por un lado, y el nuevo feminismo que surge a partir de los años sesenta y setenta del pasado siglo, por otro.

2.1.1. La Ilustración

Es con los precursores de la Ilustración cuando aparecen las primeras reivindicaciones feministas (Amorós y Cobo, 2005), basadas en la consideración de que ese 'sujeto de conocimiento', establecido por Descartes para la especie humana, como capacidad autónoma de juzgar, era extensible a las mujeres. Se trata de Poullain de la Barre, discípulo de aquel, quien, en 1673, aplicando las exigencias críticas derivadas del método cartesiano a las cuestiones éticas, políticas y sociales, publica *De l'égalité des deux sexes*, donde reclama la necesidad de juzgar las cosas por uno mismo, liberándose de prejuicios y, de entre todos ellos, el de la desigualdad de los sexos. Para Poullain de la Barre, la existencia social de la desigualdad entre los sexos, al no tener un origen natural, carece de base racional y, por tanto, de legitimidad.

A pesar de que pensadores ilustrados como Rousseau defienden una naturaleza diferente de hombres y mujeres, es el lenguaje universalizador de la

Ilustración el que permite (Amorós y Cobo, 2005) deslegitimar el poder en todas sus formas y, así como llevó a la crisis de legitimación del *Ancien Régime* que culminó en la Revolución Francesa, conllevó también una crisis de legitimación patriarcal. De esta manera, Olympe de Gouges, autora de la *Declaración de los Derechos de la Mujer y la Ciudadana*, en 1791, partiendo de la idea rousseauiana de que “la ley debe ser la expresión de la voluntad general”, considera que en la constitución de esa voluntad no puede haber discriminación de sexo.

Recogiendo las ideas de la Revolución Francesa y las de la Revolución Industrial británica, Mary Wollstonecraft, pensadora ilustrada, representa una doble convicción: desde el punto de vista metodológico, la existencia de una razón universal; desde el punto de vista político, la idea de que la igualdad es el lugar en el que desemboca cualquier razón moral (Amorós y Cobo, 2005). Desde esa doble convicción, y utilizando el propio lenguaje ilustrado, al igual que Condorcet, reclamará para las mujeres los derechos considerados exclusivos de varones.

En el siglo XIX, John Stuart Mill escribe *The Subjection of Women*, publicada en 1869, una de las obras que más y mejor contribuyeron a desvelar la ideología patriarcal de ese siglo (De Miguel, 2005a). En ella se reformulan los argumentos que ya formaban parte de la tradición teórica feminista y se desarrollan otros nuevos, procedentes de la filosofía moral y política de su autor². En el comienzo de la obra explicita su posición:

“Creo que las relaciones sociales entre ambos sexos –aquellas que hacen depender a un sexo del otro en nombre de la ley- son malas en sí mismas y forman hoy uno de los principales obstáculos para el progreso de la humanidad; entiendo que deben sustituirse por una igualdad perfecta, sin privilegio ni poder para un sexo ni incapacidad alguna para el otro.” (Mill, 1965:365)

² Que, como indica Pablo Lucas Verdú, en la Introducción de Mill, 2005, “...arranca del utilitarismo, siente luego la atracción de Coleridge, Wordsworth y Carlyle; le impresiona el sistema positivista de Comte, recoge ideas y sugerencias de Tocqueville y adopta posiciones de apertura ante el socialismo en sus versiones tanto francesa como inglesa.”

Para John Stuart Mill la emancipación de las mujeres es un imperativo categórico moral con el que -expresa, como buen utilitarista- “se obtendría la ventaja más universal: la de regirse por la justicia en vez de acatar la injusticia y elevarla a institución.” (Mill, 1965:437). Pero, además, (De Miguel, 2005a; Mill, 1965) se conseguiría la moralización de la sociedad, su mejora y progreso, mediante el desarrollo de los sentimientos sociales y solidarios, el incremento de la capacidad o competencia instrumental de la sociedad, de hombres y de mujeres – argumento propio de la lógica del libre mercado- y la mayor felicidad de la pareja, en un régimen de igualdad.

Las aportaciones teóricas de la Ilustración en el terreno del feminismo se correspondieron con movimientos políticos que tuvieron como objetivos la defensa de derechos civiles y políticos para las mujeres. De entre ellos, la defensa de la educación femenina, a la que se da gran importancia, como se verá en el capítulo IV de esta tesis. Pero la reivindicación del derecho al voto tuvo una importancia capital y simbólica. El propio Stuart Mill (De Miguel, 2005a) defendió, aunque sin éxito, en el Parlamento inglés, el voto femenino. Y el movimiento sufragista hizo de la conquista de esos derechos, su objetivo. Así, la Declaración de Seneca Falls, en 1848, que da origen al sufragismo (Miyares, 2005) rechazaba las restricciones políticas que negaban a las mujeres el derecho al voto, a presentarse a elecciones, a ocupar cargos políticos, a afiliarse a organizaciones políticas o asistir a reuniones políticas y también las restricciones jurídicas como la prohibición de tener propiedades, de dedicarse al comercio, tener negocios o abrir cuentas corrientes, reivindicaciones propias de las mujeres burguesas que han comprobado que el liberalismo y las revoluciones burguesas no han cambiado los parámetros de la desigualdad de los sexos.

2.1.2. El feminismo socialista

Pero, si el liberalismo enfatizó la dicotomía público-privado, adjudicando el ámbito público a los varones y el privado a las mujeres (Miyares, 2005), las teorías

igualitarias, como el socialismo, tampoco cambiarán sustancialmente la situación de las mujeres y acentuarán la división sexual del trabajo, diferenciando claramente trabajo productivo de trabajo reproductivo. El socialismo se enfrentará a la teoría feminista de raíz ilustrada entonces consolidada y se presentará, además, como una alternativa global, también para la liberación femenina (De Miguel, 2005b).

Las mujeres obreras, a diferencia de las de clase media y alta (De Miguel, 2005b; Heredero, 2008a, 2008b) tenían una altísima participación en el mercado de trabajo desde los inicios de la revolución industrial, estando plenamente incorporadas a las fábricas, como mano de obra más barata y sumisa que los varones. Pero estaban al margen de la clase obrera, simbolizada por el varón adulto. Esta clase obrera –sus organizaciones- tenían generalmente un discurso excluyente hacia las mujeres trabajadoras, porque, o bien las veían como competidoras en el mercado laboral, o bien se consideraba que su trabajo fuera de casa aumentaba la mortalidad infantil, o, simplemente, se erosionaba la jerarquía masculina en la familia.

Si bien hubo círculos obreristas que planteaban que la emancipación de la mujer vendría con el trabajo, como los socialistas utópicos Owen y Fourier, el socialismo ‘oficial’ negaba una actuación específica como mujeres trabajadoras, defendía la idea de que el socialismo liberaría automáticamente a las mujeres y rechazaba la lucha feminista por considerarla algo propio de las mujeres burguesas (Heinen, 1978).

Engels (De Miguel, 2005), en su obra *El origen de la familia, la propiedad privada y el estado*, contrariamente a la tradición ilustrada, que explicaba la historia de la humanidad como un constante progreso social y moral que sustituye la ley de la fuerza por la ley de la justicia, expone que en el origen no era la fuerza, sino un comunismo primitivo donde la división sexual del trabajo no implicaba diferencia de estatus. Esta situación cambió con la aparición de la propiedad privada, cuando los varones necesitan perpetuar su herencia y, para ello, someter sexualmente a las mujeres, lo que conseguirán sobre la base de relegar a las mujeres del proceso de

producción, confinarlas en la esfera privada y hacerlas depender económicamente de él. Dependencia económica que conllevará después la sumisión completa de las mujeres. Es decir, no hay, para Engels, causas naturales o biológicas para explicar la opresión femenina, sino sociales –económicas-. Y si el origen de la desigualdad –también la desigualdad de los sexos- está en la propiedad privada, la abolición de la propiedad privada de los medios de producción y la incorporación masiva de las mujeres al trabajo productivo, traerán la igualdad de los sexos. Negaba, con ello, la necesidad de una lucha específica contra la opresión femenina.

Entre las posiciones defensoras, dentro de las filas del socialismo, de la necesidad de esa lucha específica de las mujeres, encontramos algunas auténticas pioneras de las luchas de las trabajadoras por ser tenidas en cuenta por el movimiento obrero (De Miguel, 2005; Heredero, 2008), como Flora Tristán, Clara Zetkin o Aleksandra Kollontai, quien apuesta por una revolución de la vida cotidiana y de las costumbres, por forjar una nueva concepción del mundo y, muy especialmente, una nueva relación entre los sexos y define su denominada ‘mujer nueva’ como aquella que ha dejado de ser un simple reflejo del varón, tiene exigencias propias, afirma su personalidad, lucha por sus derechos, la finalidad de su vida no es el amor, sino su individualidad...

2.2. El segundo sexo

Simone de Beauvoir y su obra más importante, *El segundo sexo*, publicada en 1949, significan un punto de enlace entre el feminismo ilustrado, del que ella parte, y la ‘segunda ola’ del feminismo, la que surgirá a partir de los años sesenta del siglo XX. Las aportaciones a la teoría feminista que encontramos en esta obra serán referencia obligada para toda la teoría feminista posterior (López Pardina, 2005). En efecto, Simone de Beauvoir (Amorós y de Miguel, 2005; Firestone, 1976) por una parte, aporta la fundamentación filosófica a las posiciones favorables a la emancipación femenina que habían sido formuladas por el feminismo anterior, suponiendo su culminación, al poner de manifiesto que “las bases mismas de la

vindicación se encuentran en el solapamiento de lo masculino con lo genéricamente humano” y, por otra, su deconstrucción de los mitos sobre la feminidad anticipa lo que serán temas propios del feminismo de los setenta.

Desde su perspectiva existencialista, (Beauvoir, 2002; López Pardina, 2005) caracteriza a la mujer que aparece en los mitos como ‘lo Otro’, la ‘alteridad’, pero, a diferencia de lo que ocurre en otros grupos humanos, explica S. de Beauvoir, esta categoría de alteridad no se presenta como recíproca a la que podría ser el hombre como ‘el Mismo’: entre los sexos, uno se afirma como esencial y el otro como alteridad pura.

Si la mujer se descubre como lo inesencial que nunca se convierte en esencial es porque no se afirma como Sujeto.

“Los proletarios dicen ‘nosotros’. Los negros también. Al afirmarse como sujetos, transforman en ‘otros’ a los burgueses, a los blancos. Las mujeres -salvo en algunos congresos que no pasan de manifestaciones abstractas- no dicen ‘nosotras’” (Beauvoir, 2002:53, vol. 1).

La categoría de ‘Otro’, aplicada a la mujer, (Beauvoir, 2002; López Pardina, 2005) es similar a la situación descrita por Hegel sobre las relaciones amo/esclavo: la mujer, como el esclavo, se reconoce en el varón y su identidad viene definida, como vasalla del hombre, por referencia al hombre (esposa de, hija de...).

S. de Beauvoir toma también de Hegel la noción de que el Sujeto solo se erige como tal oponiéndose a otro sujeto y para llegar a la plena realización humana es necesario que ambos se reconozcan mutuamente como sujetos libres e independientes. S. de Beauvoir entiende que, tal como están las relaciones hombre/mujer, aún no se ha alcanzado ese estadio (López Pardina, 2005).

El segundo volumen de *El segundo sexo* comienza con la frase “No se nace mujer: se llega a serlo”, es decir, el género es una construcción cultural que se ha edificado sobre el sexo; no existe una esencia femenina ni una esencia masculina.

Por el contrario³, los atributos de la feminidad –sensibilidad, abnegación, modestia, sumisión, afectuosidad...- y los de la masculinidad son modos de conducta adquiridos, mediante un proceso de inculturación que se lleva a cabo a través de la educación. En el caso de la mujer, esta adquisición supone la negación de su trascendencia ya que lo que se le hace aprender son conductas que coaccionan su libertad.

S. de Beauvoir denuncia la maternidad como algo impuesto a la mujer por el hecho de serlo (López Pardina, 2005). Y así, a) critica la educación diferencial a niños y a niñas, según la cual, a las niñas, al ponerles una muñeca en sus manos, se les inculca la vocación maternal; b) pone de manifiesto que la trampa de la maternidad está envuelta en la trampa más general del matrimonio y de la familia y c) denuncia la familia como institución en la que la ideología patriarcal oprime a la mujer imponiéndole miles de horas de trabajo.

En el último capítulo de *El segundo sexo*, S. de Beauvoir plantea como condición para la liberación de la mujer el trabajo fuera del hogar:

“Si la mujer ha franqueado en gran medida la distancia que la separaba del varón, ha sido gracias al trabajo; el trabajo es lo único que puede garantizarle una libertad concreta...; productora activa, reconquista su trascendencia; en sus proyectos se afirma concretamente como sujeto; por su relación con el objetivo que persigue, con el dinero y los derechos de los que se apodera, vive su responsabilidad.”
(Beauvoir, 2002:493, vol. 2)

Pero no cree que el trabajo remunerado sea condición suficiente para la liberación femenina si la mujer continúa sometida al trabajo doméstico. López Pardina (2005) recoge una cita de una entrevista a S. de Beauvoir, en relación con ello:

“Creo que una de las claves de la condición impuesta a las mujeres es el trabajo que se les estafa, un trabajo no asalariado que les permite justo ser mantenidas

³ López Pardina, en el Prólogo a *El segundo sexo*. 2002. Cátedra, 6ª edición.

por el marido más o menos cómodamente, más o menos miserablemente, pero del cual no se genera plusvalía. Y no se reconoce, por tanto, su valor de aportación”.

Y, en otro momento:

“Creo que la lucha debe ser contra la esclavitud doméstica. Este es, creo, el primer punto de la lucha. Y una cuestión sobre la cual se podría movilizar a muchas mujeres porque son muchas las que sufren por este estado de cosas”.

Frente a ello, S. de Beauvoir propugna la socialización del trabajo doméstico, de manera que lo asuman todos los miembros de la familia por igual. Si esto ocurriera, “toda la sociedad daría un vuelco” (López Pardina, 2005).

2.3. El feminismo contemporáneo. Conceptos

Como se ha dicho antes, *El segundo sexo* supuso un hito en la historia de la teoría feminista, no solo por ser el estudio más completo de cuantos se han escrito sobre la condición femenina (López Pardina, 2005), sino por dotar de una fundamentación filosófica consistente a las posiciones feministas (Amorós y de Miguel, 2005), hasta el punto de que sirvió para revitalizar un movimiento que, tras la conquista del sufragio femenino, llevaba 50 años callado –“los cincuenta años de ridículo”, en palabras de Firestone (1976)-, y aportó a este movimiento los temas y el análisis que después se desarrollarían.

Repasaremos ahora el feminismo contemporáneo, a partir de algunas de las categorías interpretativas que este ha recogido para nombrar una realidad que ha sido invisibilizada, para redefinirla y para analizarla. Desarrollaremos dos conceptos fundamentales –patriarcado y género- y un lema –‘lo personal es político’- que fueron acuñados por el llamado feminismo radical, el conformado en los años 60 y 70 del siglo XX y que siguen formando parte del bagaje –con más o menos acuerdo en sus formulaciones- del feminismo crítico de hoy.

2.3.1. El patriarcado

En los años 60 del pasado siglo, y en el marco de los movimientos constestatorios, antiestalinistas, antirracistas y antibelicistas surge en Estados Unidos –y después en Europa- el feminismo ‘radical’, fruto de la insatisfacción de las mujeres, que habían participado en esas organizaciones políticas y sociales, ante la desatención a las reivindicaciones feministas por parte de los gobiernos liberales o de las propias organizaciones de izquierda (Amorós, 2005; Molina, 2005; Osborne, 2005; Posada, 2005; Puleo, 2005). Las mujeres de Nueva Izquierda conformarán un feminismo radical para el que la lucha de sexos era el antagonismo social primario.

El feminismo radical criticará, por un lado, (Molina, 2005; Osborne, 2005; Puleo, 2005; Uría, 2007) al feminismo liberal, que solo pedía la integración de las mujeres en el mundo capitalista del trabajo asalariado y de la cultura, sin cuestionarse lo que estaba ocurriendo en la esfera doméstica, y, por otro, a la izquierda ‘patriarcal’, que no reconocía la legitimidad de las reivindicaciones de las mujeres y no atacaba el poder masculino existente dentro de los movimientos revolucionarios.

El término ‘patriarcado’ ya había sido utilizado antes. Simone de Beauvoir lo utiliza en *El Segundo sexo* para referirse a la dominación masculina sobre las mujeres, pero Kate Millett, en 1969, con la publicación de *Sexual Politics*, donde plantea una tesis fundamental del feminismo radical (Puleo, 2005; Uría, 2009), introduce una concepción específica: el patriarcado es el sistema de dominación básico sobre el que se asientan los demás –de raza, de clase- y no puede haber una revolución si no se le destruye. Define el patriarcado como ‘política sexual’: un conjunto de estrategias destinadas a mantener un sistema; el conjunto de relaciones y compromisos estructurados, de acuerdo con el poder, por el que un grupo de personas queda bajo el control de otro grupo.

En 1970, Shulamith Firestone (Firestone, 1976:52) considera los problemas femeninos “no solo como la primera prioridad de las mujeres, sino como núcleo de

todo análisis revolucionario más amplio”, es decir, considera al feminismo como una alternativa global que integraría al marxismo, ya que este “no establece ningún vínculo entre la estructura de clases económicas y sus orígenes afincados en el sistema de clases sexuales.”

En el mismo año, Christine Delphy (Oliva, 2005^a; Uría, 2009) entiende que existe una ‘explotación patriarcal’ y que el control de la fuerza reproductora de la mujer es la causa y el medio de la otra gran explotación de las mujeres, la explotación sexual. Ella considera a las mujeres una ‘clase social’ –no ‘sexual’, como plantea Firestone- y analiza el trabajo doméstico como un trabajo productivo.

Entre las filas del socialismo, comenzará a ponerse en cuestión la consideración marxista de que la cuestión de la mujer es subsidiaria de la cuestión social más general y Heidi Hartmann hablará de ‘matrimonio desgraciado’ para definir las relaciones entre feminismo y marxismo.

Se llega así a plantear (Molina, 2005) que es necesario reconocer que las mujeres padecen una opresión específica como mujeres, en sus relaciones con los hombres como hombres, es decir, como parejas, hijos, padres o hermanos; que las relaciones de opresión no pueden ser explicadas en términos de capitalismo, sino que hay que reconocer que la subordinación de las mujeres y las relaciones que estas mantienen con los hombres no son casos aislados o asuntos privados de pareja, sino que son relaciones sistémicas, es decir, que existe un sistema específico de dominación masculina, que es el ‘patriarcado’.

“Patriarcado es un conjunto de relaciones sociales entre los hombres, que tiene una base material, y que a través de jerarquías, establece o crea interdependencia y solidaridad entre los hombres, lo que les permite dominar a las mujeres. Aunque el patriarcado jerárquico y los hombres de clases diferentes (...) ocupan lugares

diferentes en el patriarcado, todos ellos están, sin embargo, unidos por su relación compartida de dominación sobre las mujeres.”⁴

El patriarcado, pues, para Heidi Hartmann –y así lo entendió buena parte del feminismo socialista de los 80-, como explica Molina (2005), no es una actitud, ni una realidad ideológica que opere en la ‘superestructura’, sino una ‘estructura’ de relaciones sociales de dominación, por la que los hombres se apropian de algo que tienen o hacen las mujeres, que tiene una ‘base material’ –el trabajo doméstico-, un ‘modo de producción’ –de ‘reproducción’- y una historia y mantiene una complicidad con el sistema capitalista como la mantuvo con los otros sistemas sociales anteriores. Sin embargo (Scott, 1990) para ella la causalidad económica tiene prioridad y el patriarcado se desarrolla y cambia en función de las relaciones de producción, por lo que será necesario erradicar la división del trabajo para acabar con la dominación del varón.

De esta manera, las teorías del *Doble Sistema* plantean que capitalismo y patriarcado son los dos sistemas que rigen nuestra sociedad y esta no puede ser entendida si no se unen los elementos que aportan el marxismo y el feminismo: el marxismo debe añadir a sus análisis las armas que le aporta el feminismo radical y este debe someter el factor ‘sexo’ al análisis marxista.

Ambos sistemas son autónomos y no comparten los mismos intereses, pero están relacionados entre sí. Lo que se trata de analizar es cómo es esa relación y en qué medida se apoyan o se refuerzan mutuamente. Para Hartmann, desde la industrialización del trabajo, capitalismo y patriarcado mantienen una colaboración estrecha y una acomodación mutua (un ejemplo de ello es la institución del ‘salario familiar’, un pacto interclasista entre sindicatos y empresarios, con el objetivo de rebajar el salario a las mujeres, interés patriarcal de reducir la competencia que suponen para los hombres las trabajadoras, así como recluirlas al ámbito doméstico para mejor servicio de los hombres).

⁴ HARTMANN, Heidi, “The Unhappy Marriage of Marxism and Feminism: Towards a More Progressive Union”, en Lydia Sargent (comp.) *Women and Revolution*, South End Press, Boston, 1981. Citado por Molina (2005)

Lidia Falcón, aplicando la teoría marxista a la situación de la mujer –que sufre una triple explotación: la reproducción, la sexualidad y el trabajo doméstico-, considera (Oliva, 2005a) que la mujer es una clase social y económica, explotada y oprimida por el hombre y que este es, por lo tanto, la clase antagonica.

Ahora bien, esta explicación de la sociedad en función de la oposición entre los sexos no es capaz de explicar la complejidad social ni el desarrollo de la historia ni, por otra parte, las causas del patriarcado (Uría, 2009) y pronto comenzaron las reflexiones críticas. Las teorías del patriarcado, considerado como un sistema con sus propias leyes, son incapaces de analizar la realidad de opresión de las mujeres en una sociedad concreta, en la sociedad capitalista, pues esa realidad es inseparable de las relaciones de producción, de la forma del Estado, de las ideologías. Las teorías que plantean la integración de ambos sistemas, por su parte, no dejan de realizar un análisis de las formas que reviste la opresión femenina en el sistema capitalista, por lo que el concepto de patriarcado resulta superfluo.

Así pues, las teorías del patriarcado, vinculadas al feminismo radical y al marxismo, que tuvieron su momento de auge durante los años 70 y 80 del pasado siglo, perdieron su vigencia y el término patriarcado –o sistema patriarcal- ha perdido ese contenido conceptual para ser utilizado de forma más amplia y difusa, para hacer alusión a las sociedades en que los hombres ejercen el poder político y económico, quedando las mujeres relegadas principalmente al ámbito privado y doméstico, es decir, como un concepto descriptivo.

2.3.2. El género

En torno a este concepto ha girado la teoría feminista desde los años setenta. Hoy, las acepciones que podemos encontrar son muy diversas (Molina, 2001; Oliva, 2005b; Scott, 1990): ‘estudios de género’ ha equivalido a ‘teoría feminista’, significando, en esas ocasiones, una determinada manera de ver y analizar la realidad con otra mirada, a partir de las propias mujeres; vinculado a ese

significado, también se utiliza la expresión 'perspectiva de género' sinónimo de 'enfoque de género', visión de género' o 'mirada de género' (Lagarde, 1996); en otras ocasiones, el término 'género' se ha identificado con 'mujer': 'violencia de género' es la violencia que se ejerce contra las mujeres; 'cuestiones de género' son las relacionadas con la opresión de las mujeres.

Como se sabe, el término 'género', con este tipo de acepciones, no está contemplado por el DRAE y su utilización proviene del inglés *gender*, relacionado con los conceptos de sexo, sexualidad y diferencia sexual (Oliva, 2005b).

El concepto de género se inscribe en la formulación de Simone de Beauvoir, citada más arriba, 'no se nace mujer: se llega a serlo', de forma que, si bien S. de Beauvoir no utiliza este término, su significado alude a lo formulado por ella: una serie de características, adscripciones y expectativas que definen lo femenino –o lo masculino- más allá de las simples características biológicas de macho y hembra (Molina, 2001; Oliva, 2005b); es decir, con el término 'género' se quiere incidir en la consideración de 'no natural' que tiene la construcción social de los sexos. El género es, pues, un fenómeno cultural.

Además, el género funciona como criterio de identidad para las mujeres (Molina, 2001). Y posicionarse en su género significa que una mujer se reconoce y se identifica como mujer, aceptando, tácitamente, las características y las expectativas que esa cultura asigna a lo femenino. Las mujeres asumen las normas de género (pasividad, dulzura...), convirtiéndolas, en palabras de Bourdieu, en 'hábitos sexuados'.

Hasta aquí, enfoques del concepto de 'género' que pertenecen a la categoría descriptiva, esto es, se refieren a la existencia de fenómenos o realidades, sin interpretación, explicación o atribución de causalidad. Pero hay un segundo tratamiento (Scott, 1990) que es el de la teorización sobre la naturaleza y las causas de esos fenómenos y así, el 'género' ha sido considerado como una forma

de organización social. Fue Gayle Rubin (1986)⁵ quien introdujo la formulación ‘sistema de sexo-género’, definiéndolo como

“...el conjunto de disposiciones por el que una sociedad transforma la sexualidad biológica en productos de la actividad humana, y en el cual se satisfacen esas necesidades humanas transformadas.” (Rubin, 1986:97)

Para Celia Amorós (Posada, 2005:293-294) “...el ‘sistema sexo-género’ es sinónimo del concepto de ‘patriarcado’, por cuanto implica “la pertenencia a un grupo social como seña de identidad. Y esa seña no existiría si no fuera porque existe un sistema de dominación (precisamente el patriarcado) que la produce”. En ese sistema de organización social (Molina, 2001) las mujeres ocupan los puestos más bajos de la escala –poseen menos bienes, ganan menos, trabajan doble, no tienen poder...-, lo femenino está considerado como lo devaluado.

A partir de la formulación de Gayle Rubin, de amplia aceptación por el feminismo, se ha sustentado la mayor parte de la producción teórica feminista de los años sesenta y setenta, tanto la que se adscribe al feminismo de la igualdad como la que lo hace al de la diferencia.

Ahora bien, esta formulación se hace sobre la base de una dicotomía naturaleza-cultura que no se sostiene⁶ (Casado, 1999; Garaizábal, 2000). Además, siguiendo a Foucault, también el sexo, como el género es una construcción cultural (Monasterio, 2005). Seyla Benhabib (1992:52), aun admitiendo el género como categoría de análisis, cuestiona la oposición sexo-género:

⁵ Un influyente artículo publicado en 1975: “The Traffic in Women: Notes on the Political Economy of Sex”, en Rayna Reiter (comp.), *Toward and Anthropology of Women*, Nueva York, Montly Review Press.

⁶ En efecto, el dominio de la ‘naturaleza’ ha llegado a un nivel elevadísimo, por otra parte, nada hay más ‘natural’ para el ser humano como vivir en sociedad... Como explica Juan Manuel Iranzo, “... resulta bastante patente que las categorías de ‘Naturaleza’ y ‘Sociedad’ se han vuelto tan polisémicas, tan imbricadas y tan interdependientes que casi es imposible hablar de una sin mentar la otra y entrambas se mezclan y confunden a tal punto que a veces se acaba sin estar cierto de lo que se está diciendo.” (Iranzo, 2002:619)

“Por [género] entiendo la construcción diferencial de los seres humanos en tipos masculinos y femeninos. El género es una categoría relacional que busca explicar la construcción de un tipo de diferencia entre los seres humanos. Las teorías feministas, ya sean psicoanalíticas, posmodernas, liberales o críticas coinciden en el supuesto de que la constitución de diferencias de género es un proceso histórico y social, y en que el género no es un hecho natural. Aún más [...] es necesario cuestionar la oposición misma entre sexo y género. La diferencia sexual no es meramente un hecho anatómico, pues la construcción e interpretación de la diferencia anatómica es ella misma un proceso histórico y social. Que el varón y la hembra de la especie difieren es un hecho, pero es un hecho también siempre construido socialmente. La identidad sexual es un aspecto de la identidad de género. El sexo y el género no se relacionan entre sí como lo hacen la naturaleza y la cultura pues la sexualidad misma es una diferencia construida culturalmente”.

Oliva (2005b:41), analizando el pensamiento de Judith Butler, hace referencia a esta misma consideración: “De hecho el sexo tal vez siempre fue género, con la consecuencia de que la distinción entre sexo y género no existe como tal”.

Defender la dicotomía naturaleza-cultura lleva aparejada (Casado, 1999; Garaizábal, 2000; Uría, 2007) la defensa de una identidad colectiva fuerte, basada en la existencia de unas condiciones de vida similares y unos intereses comunes entre las mujeres, obviando la existencia de otros ejes de estructuración social – raza, clase...- que afectan también a las mujeres, o bien, en la creencia de que lo femenino es radicalmente opuesto a lo masculino. En el mismo sentido, Badinter (2004:61-62) dirá:

“No hay una masculinidad universal, sino múltiples masculinidades, al igual que existen múltiples feminidades. Las categorías binarias son peligrosas porque diluyen la complejidad de lo real a favor de esquemas simplistas y forzados... Ese concepto globalizador, que constriñe a hombres y mujeres en dos campos opuestos, cierra la puerta a toda esperanza de comprender su influencia recíproca y de medir su común pertenencia a la humanidad”

El llamado 'feminismo cultural' (Obsborne, 2005) ha llevado la teoría sexo-género a unas posiciones extremas: se infravaloran las diferencias entre mujeres, al tiempo que se subrayan las diferencias de estas con los varones y se reclama el desarrollo y preservación de una contracultura femenina, consagrando los llamados 'valores femeninos' de dulzura, ternura, dedicación a los demás...

Carol Gilligan, desde posiciones de ese feminismo cultural, (Facchi, 2006; Posada, 2005) defenderá una moral propia de las mujeres, una 'ética femenina' -la 'ética de los cuidados', o 'de la tutela'- diferente de la de los hombres -la 'ética de la justicia'-. Si bien Benhabib (1992) sitúa la formulación de C. Gilligan no como una propuesta antagónica a la 'ética de la justicia', propia de los hombres, sino como complementaria, Scott (1990) piensa que la obra de C. Gilligan ha fomentado la oposición binaria entre varón y mujer como la única relación posible y como aspecto permanente de la condición humana, una "noción ahistórica, si no esencialista, de mujer".

Para el feminismo cultural, la sexualidad femenina está orientada a los sentimientos y es sexualmente difusa, mientras que la sexualidad masculina es violenta, agresiva, centrada en los genitales y carente de emocionalidad. De nuevo el dualismo dicotómico que "vulgariza los temas, elimina distinguos y complejidades inherentes a los mismos y limita la riqueza de lo real a tan solo dos tipos absolutos, el masculino y el femenino", en palabras de Raquel Obsborne (2005).

Badinter (2004) rechazará rotundamente esta corriente feminista por suponer la generalización de la culpabilidad masculina y del victimismo femenino que, en lugar de ayudar a las mujeres a actuar por sí mismas les mantiene en la indefensión.

Esas formas tan monolíticas de entender el género fueron puestas en cuestión, en primer lugar, por mujeres lesbianas y negras (Casado, 1999; Oliva, 2005b), por entenderlas marcadamente heterosexistas, las primeras, y por reflejar

el punto de vista de las mujeres blancas, las segundas⁷, y por la teoría feminista más afín al postmodernismo, después.

Se le ha criticado su reificación del género, al establecer la definición del sujeto del feminismo a partir del único eje del género, lo que ha dado un carácter casi ontológico a lo que solo pretendía ser una categoría de análisis (Oliva, 2005b).

La irrupción, a finales de los 80 del pasado siglo, de los colectivos transexuales, vino a incidir en el cuestionamiento de las teorías del género construidas a partir de esa dicotomía naturaleza-cultura: en el caso de las mujeres transexuales (Casado, 1999; Garaizábal, 2000; Osborne, 2005), su convicción de sentirse mujer no se ha desarrollado sobre la base del sexo biológico.

Pero el feminismo cultural se desarrolla principalmente en Estados Unidos. En Europa, sin embargo, (Posada, 2005) posiciones similares son mantenidas por el llamado 'feminismo de la diferencia'. Frente al 'feminismo de la igualdad', de raíz ilustrada, que entiende el género, como se ha dicho más arriba, como una construcción cultural, que debe ser superada, el feminismo de la diferencia –el de origen francés- entiende que (Posada, 2005:295) "...la dualidad de géneros no puede ser reclamada ni abolida, puesto que se trata de un orden dual que no es ni cultural ni biológico, sino que pertenece al orden de las cosas mismas –casi en un sentido existencial u ontológico."

Posada (2005) sintetiza en tres aspectos clave los supuestos teóricos del feminismo de la diferencia, a partir de las posiciones de Luce Irigaray, una de sus principales teóricas:

⁷ Angela Davis, feminista y militante del Movimiento de liberación negro, en una entrevista publicada en *Diagonal*, del 26 de mayo al 8 de junio de 2005, págs. 44 y 45, responde: "Durante un período importante en el movimiento de liberación de la mujer, uno de los problemas principales era la tendencia a asumir que las mujeres blancas de clase media eran el modelo más típico de mujer y ello excluía a las de clase trabajadora, a las mujeres negras, a las nativas americanas y a las latinas. Pero por supuesto ha cambiado. Fue una crítica a un movimiento emergente a finales de los '60 y principios de los '70. Algunos de estos problemas continuaron durante mucho tiempo, pero las activistas feministas y las estudiantes conocen estas críticas e intentan afrontarlas, con más o menos éxito."

a) Defensa de que la naturaleza humana es dos –masculina y femenina. “Querer suprimir la diferencia sexual, implica el genocidio más radical de cuantas formas de destrucción ha conocido la historia”, en palabras de Irigaray.

b) De lo anterior se deduce que también han de ser dos la cultura y el orden simbólico del ser humano, ya que solo desde la diferencia sexual es posible hablar de una sociedad completa.

c) Ese orden genérico y dual no responde a algo cultural –no es una diferencia construida-, pero tampoco responde a la diversidad biológica de la especie; son diferencias que expresan ‘el orden mismo de las cosas’.

Es de destacar la crítica que hace Nancy Fraser a este feminismo de la diferencia francés (Amorós y de Miguel, 2005; Posada, 2005) como desactivador de la carga reivindicativa y política del feminismo, que se centra en los temas de la identidad y la subjetividad femenina y olvida que el feminismo es un movimiento de conquistas sociales.

Esta corriente feminista francesa tiene su influencia en el feminismo de la diferencia italiano. La crítica comentada de Nancy Fraser es igualmente aplicable a la corriente italiana, cuando, ante conflictos ocurridos en Italia (Posada, 2005), como el debate sobre la legalización del aborto o las leyes sobre violencia sexual, esta corriente rechaza la reivindicación de lo que entiende como ‘leyes masculinas’, de la misma manera que rechaza la participación política, ya que considera que las instituciones han sido creadas por el ‘orden simbólico masculino’. Por el contrario, la dirección a seguir será la del “affidamento””, una práctica distinta y específicamente femenina que consiste en ‘confiarse’ entre mujeres y establecer relaciones preferenciales entre ellas. Y junto al “affidamento”, la ‘madre simbólica’, la figura mediadora que permite a una mujer, con sus deseos, sus proyectos y sus pretensiones, aventurarse fuera de sí misma.

Por otra parte, es importante considerar que el feminismo cultural y el de la diferencia han realizado críticas certeras al feminismo de la igualdad, en relación con la desconsideración de los valores femeninos y la especificidad femenina. Así,

el cuidado, las relaciones afectivas y personales, los sentimientos, (Monasterio, 2005) se proponen como elementos importantes en la actividad humana a todos los niveles, algo que es, sin duda, una gran aportación a las teorías y a las prácticas no solo del feminismo.

La 'diferencia' se está constituyendo en una nueva categoría política y social, no enfrentada a la 'igualdad', sino complementaria a ella (Fariñas, 2006). El debate de 'igualdad' frente a 'diferencia' deja paso ahora al debate 'unidad' frente a 'diversidad' (Casado, 1999). Cuando se reclama igualdad se está exigiendo, al tiempo, el 'reconocimiento de las diferencias e identidades', es decir, que las diferencias de religión, clase, raza, sexo... no puedan ser utilizadas para justificar situaciones de dominación, discriminación o exclusión social y que las políticas de igualdad no pretendan la uniformización y la homogeneización cultural, a partir de la norma masculina.

Las últimas corrientes, denominadas post-feministas y, de entre ellas, la llamada teoría *queer*, son críticas con la diferencia sexual y con el binomio hombre-mujer (Monasterio, 2005). Así, Judith Butler critica como esencialista la idea de que las identidades de género son inmutables, naturales y corporales, que se arraigan en una heterosexualidad normativa. En oposición, entiende el cuerpo como un lugar de lucha, de acción, de cambio, como un legado más que como una estructura o una esencia. Para Butler (Butler, 2007; Oliva, 2005b:46), "el género es 'representación' y, consecuentemente, no posee ninguna forma o esencia ideal, sino que es solo un disfraz (*drag*) que usan todos los seres humanos, sea cual sea su orientación sexual." La identidad de género es un proceso 'performativo', que implica que el género se constituye a partir de las expresiones de género que se nos representan como resultados de una identidad de género previa; la construcción del género se efectúa a través de una práctica imitativa donde no hay un original al que imitar, puesto que el original es un efecto de la imitación misma (Burgos y Aliaga, 2002; Butler, 2007; Oliva, 2005b).

Una teoría feminista que aspire a no definirse desde el etnocentrismo del grupo de mujeres hegemónico (blancas, occidentales, heterosexuales) no pondría el género como el eje de opresión más importante (Casado, 1999; Molina, 2001). Y, siguiendo con sus reflexiones, quizás el género, como categoría analítica, debería servir, en última instancia, para desbaratar el género, para deconstruirlo; es decir, para construir estrategias de emancipación para des-identificarse del género. Citando a T. de Lauretis, la operación deconstructiva consistiría en ‘contraprácticas’, actuaciones contrarias a lo que se espera de ‘lo femenino’, y recogiendo las propuestas de Judith Butler, entrecruzar las normativas de ambos géneros, de modo que cada cual se comporte como le parezca, en cuanto a roles, identidades, prácticas sexuales, de modo que el género aparezca con su verdadera cara de ficción reguladora.

2.3.3. ‘Lo personal es político’

El feminismo radical de los años 60 del siglo XX, del que hemos hecho referencia hasta aquí, con su teorización sobre la dominación masculina, el género o el patriarcado, lanzó uno de los mensajes que más y mejor consiguieron poner en cuestión la opresión de las mujeres: ‘lo personal es político’, expresión acuñada por Kate Millet, con lo que se situaron en la agenda política asuntos que hasta entonces eran considerados privados, como la violencia de género, el trabajo de cuidados, la sexualidad...

El feminismo ha criticado a la doctrina liberal (García Alonso, 2007; Osborne, 2005; Turégano, 2001) su separación de los campos público y privado y, en concreto se ha dirigido contra los siguientes argumentos (Turégano, 2001):

a) La identificación del ámbito público con el ejercicio de la política desde el punto de vista de la razón normativa imparcial y universal, un punto de vista que abstrae las condiciones histórico-materiales que condicionan la existencia humana, para llegar a un sujeto único, titular de derechos universales, donde no existen los sentimientos y afectos.

b) La concepción patriarcal de la familia, que llevó al liberalismo a excluir a las mujeres de lo público y a considerar más importantes los roles sociales a los que los hombres, sin cargas familiares, pueden acceder más fácilmente. Mientras que la participación en la esfera pública está presidida por los principios liberales universales de igualdad y libertad, la esfera familiar está presidida por relaciones de subordinación. Bajo el manto de la igualdad de oportunidades y la libertad de elección, se oculta la situación de desventaja de las mujeres en el ámbito familiar, debido al desigual reparto del trabajo doméstico.

c) El carácter natural y no cultural o histórico de las desigualdades entre hombres y mujeres.

d) El derecho a la intimidad como límite infranqueable a la acción estatal. Lo íntimo se considera propio de la vida privada y ese ámbito se considera inmune a la intervención estatal, lo cual conlleva el riesgo de que se toleren graves actuaciones en el seno de la familia, como la violencia doméstica o la desigual distribución de cargas y responsabilidades.

e) La pretendida igualdad y ausencia de restricciones que caracterizan el contexto en el que las mujeres adoptan *libremente* sus decisiones. Pero para que haya verdadera libertad en la toma de decisiones, es necesario que el individuo cuente con la información, las opciones y la falta de coacción suficientes. Puede no ser una elección libre la de la mujer que opta por quedarse en casa tras sufrir una agresión de su marido, por ejemplo.

f) La concepción excluyente de la política. Primero, porque la posición de subordinación de las mujeres en lo privado afecta directamente a su integración plena en lo público. Segundo, porque no es cierto que el Estado no intervenga en la vida personal y familiar: la regulación del matrimonio, los métodos anticonceptivos, el aborto, las políticas en relación con el bienestar social... son claros aspectos de intervención estatal.

La crítica feminista no cuestiona el carácter privado de la esfera doméstica, sino que muestra cómo esta se interrelaciona con la vida social y política: la

desigualdad en el ámbito familiar se proyecta en el ámbito social, dado que la responsabilidad del trabajo doméstico dificulta a las mujeres la participación en igualdad de condiciones con los hombres en el mercado laboral y, por tanto, las mujeres tienen menor capacidad para conseguir su independencia económica y sus propios intereses.

2.4. La Coeducación

El concepto de coeducación, aunque afecta a la educación de ambos sexos, en realidad, hace referencia -así se ha demostrado en los debates que históricamente ha habido en torno a este tema- (Subirats, 1994), a cómo se entiende la educación de las mujeres, en relación con la de los hombres.

El feminismo siempre ha defendido que las mujeres debían educarse de la misma manera que los hombres. Desde los inicios de la teoría feminista, con la Ilustración, como se ha dicho más arriba, ya el feminismo liberal hizo de la defensa del derecho de las mujeres a una educación igualitaria, una de sus principales banderas. Sin embargo, el concepto de 'educación igual' no se mantiene de modo homogéneo en el tiempo, de manera que 'coeducación' no ha designado exactamente el mismo modelo educativo en todas las etapas históricas, ni para todas las corrientes feministas. Pero aquí vamos a centrarnos solamente en lo que ha tenido cierta incidencia en nuestro país, en el terreno de las ideas, en los últimos años.

Marina Subirats (1994: sin página) entiende el término coeducación como sinónimo de 'escuela mixta', 'coinstrucción' o 'coenseñanza'.

Amparo Tomé (2002:50) la define "como la educación democrática de niñas y niños, hombres y mujeres para las esferas públicas (ámbito laboral y político) y las esferas privadas (ámbito doméstico y de las relaciones personales)", dando al término 'democrática' el valor de 'igualitaria' e incidiendo en la no diferenciación de roles de género estereotipados.

En otros casos, la coeducación se ha definido como “un modelo educativo, apoyado en una escuela mixta, que pretende la construcción de personas, independientemente de su sexo, sin estereotipos, que, recogiendo lo positivo de uno y otro género, imparte una misma educación integral a unos y a otras” (VV.AA, 2001). Se parte, pues, de la existencia de diferencias de género para integrarlas y superarlas mediante una misma educación, independientemente del sexo, haciendo referencia al carácter integral o abarcador de conceptos, actitudes y valores.

En el mismo sentido, M^a José Urruzola (1995) habla de educar a las chicas y los chicos al margen del género femenino y masculino, es decir, educarles partiendo del hecho de su diferencia de sexo, potenciando el desarrollo de su individualidad, pero sin tener en cuenta los roles que se les exige cumplir desde una sociedad sexista, por ser de uno u otro sexo.

La meta (Urruzola, 1995) es llegar al desarrollo integral de las personas, defendiendo las diferencias individuales y reconociendo las aportaciones que los distintos colectivos de género, de clase, étnicos y culturales realizan. El horizonte de la coeducación vendrá definido, por tanto, por la superación de la dicotomía entre los modelos femenino y masculino, por el reconocimiento de la pluralidad de modelos sin que tenga que existir una jerarquización entre ellos, con hegemonía de lo masculino, por la consideración de la totalidad de las personas como ‘sujetos’ y por la relación entre personas diferentes sin que esta diferencia comporte una desigualdad.

Y, siguiendo los mismos parámetros, el Feminario de Alicante (2005), define la coeducación como “un proceso intencionado de intervención a través del cual se potencia el desarrollo de niños y niñas partiendo de la realidad de dos sexos diferentes hacia un desarrollo personal y una construcción social comunes y no enfrentados”

Como se ha señalado antes, algunos autores entienden coeducación como sinónimo de escuela mixta (Marina Subirats, por ejemplo). Sin embargo, en

España, la práctica de una escuela mixta que no respondía a las pretensiones igualitarias que desde el feminismo se reclamaban, dio lugar a enfatizar el concepto de coeducación como ‘superador’ del de escuela mixta.

En efecto, el feminismo ha criticado la escuela mixta que se había quedado en la mera unión de chicos y chicas en los centros y en las aulas, pero seguían existiendo los mecanismos discriminatorios hacia las chicas, no solo en la estructura formal de la escuela, sino también en la ideología y en la práctica educativas, dado que, en realidad, se trataba de un único modelo, el masculino, que se impone a ambos sexos. Así que cobra relevancia el término coeducación, al que se dota de unos contenidos mucho más complejos y específicos. La propia Subirats (1994) piensa que “no puede haber coeducación si no hay a la vez fusión de las pautas culturales que anteriormente se consideraban como específicas de cada uno de los géneros.”

Y el término escuela mixta queda reservado para la mera fórmula de composición de los centros –chicos y chicas juntos-, frente a la escuela segregada, la que distingue entre centros escolares de chicas y centros escolares de chicos.

Ahora bien, la crítica desde el feminismo al modelo de escuela mixta que, en realidad, era un modelo masculino impuesto al femenino, dio lugar, al menos, a dos posiciones distintas defendidas por sendas corrientes feministas: el feminismo de la igualdad siguió reclamando la coeducación a través de una escuela mixta que supusiera la convivencia de chicos y chicas en las aulas, mientras que, desde el feminismo de la diferencia, se propugna la construcción de espacios autónomos (Urruzola, 1991) para las chicas, ya sea mediante la separación de determinados momentos, ya sea mediante la separación de centros; ahora bien, sin que ello supusiera una específica educación diferenciada para cada sexo, como puede entenderse con la lectura del concepto de coeducación que esta autora defiende, expuesto más arriba. Tampoco la defensa de una escuela segregada y coeducativa ha tenido un eco importante, dado el escaso auge del feminismo de la diferencia en España.

2.5. El feminismo y el lenguaje

Ya desde los años veinte del pasado siglo (Burgos y Aliaga, 2002) existe una preocupación por las cuestiones de lenguaje y su relación con los sexos. Pero es a finales de la década de los sesenta cuando la investigación feminista sobre el lenguaje comienza seriamente, hasta adquirir, en el momento actual, un gran volumen de estudios y de publicaciones. El cuestionamiento del lenguaje desde el punto de vista feminista, por otra parte, ha llegado a tener, en la actualidad, una presencia casi diaria en los medios de comunicación, lo cual tiene alguna relación con el hecho de que las instituciones políticas oficiales se muestran receptivas a ese cuestionamiento⁸.

La sociolingüística es una de las disciplinas que acoge la categoría de género como variable social en sus investigaciones, con análisis que correlacionan el género con la variación dialectal, con los patrones de entonación o con la clase social. Burgos y Aliaga (2002) señalan, entre otros, los trabajos de M. Swacker, N. F. Conklin y R. M. Brend, a principios de los setenta.

Los estudios sobre el lenguaje, realizados desde perspectivas feministas, han versado sobre dos tipos de aspectos (Burgos y Aliaga, 2002; Martín Rojo, 1996). Por un lado, han tratado de analizar la vinculación del comportamiento lingüístico de los hablantes con su género, demostrando la especificidad del lenguaje femenino, es decir, la existencia de un 'sociolecto' femenino o, al menos, de un estereotipo de habla femenina, que implicaría la existencia de diferencias sociales, en especial, referidas al poder, y de diferencias culturales –de valores, comportamientos...- entre los sexos. Por otro lado, otras investigaciones (Burgos y Aliaga, 2002; Martín Rojo, 1996) se han ocupado de cómo las lenguas tratan a las mujeres, partiendo de la hipótesis de que aquéllas cuentan con recursos y estrategias que desempeñan un papel en el mantenimiento de la dominación

⁸ Una muestra significativa es el revuelo originado por la utilización de la palabra 'miembras' por parte de la Ministra de Igualdad, Bibiana Aído, el 9 de junio de 2008, en su comparecencia en la Comisión de Igualdad del Congreso de los Diputados.

masculina y en la invisibilización de las mujeres. De confirmarse, ambos aspectos de las investigaciones nos mostrarían la existencia de un sexismo lingüístico, expresión del predominio masculino en nuestra sociedad y de la exclusión de las mujeres de la esfera de poder, que ni pueden ejercerlo ni pueden expresarlo lingüísticamente (Martín Rojo, 1996).

2.5.1. Diferencias lingüísticas y comunicativas

En relación con el primer tipo de investigaciones, el referido a la existencia de particularidades en el habla según el sexo (Bengoechea, 2000; Burgos y Aliaga, 2002; Martín Rojo, 1996), encontramos, entre otras publicaciones importantes, las de Ch. Kramer, en 1974, "Women's speech: separate but unequal?" y R. Lakoff, *Language and woman's place*, en 1975, las cuales señalan los rasgos más característicos del habla femenina, la primera valorándolos positivamente, la segunda, marcando una consideración social negativa. Así mismo, S. McConnell-Ginet (1992) encuentra pruebas de las diferencias lingüísticas entre varones y mujeres, 'marcadores lingüísticos' propios del habla femenina que conformarían el referido sociolecto femenino.

Lakoff (1981) encuentra una serie de características del habla femenina, si bien no conformarían un sociolecto, sino que se trataría de elementos de un estereotipo que responde a cómo se enseña a hablar a las mujeres. Algunas de esas características del habla femenina son:

1- En la selección y frecuencia del vocabulario:

- La mujer hace distinciones más precisas que el hombre al referirse a los colores... *beige, crudo, aguamarina, lavanda...*
- En el uso de partículas vacías de sentido, la mujer usa las que tienen menos fuerza expresiva (¡vaya por dios! frente a ¡mierda!). A veces las mujeres utilizan el lenguaje de los hombres pero no al contrario, lo cual estaría relacionado con la intensidad con que uno se permite opinar sobre algo: "Al permitir al hombre medios de

expresión más sólidos que los accesibles a la mujer, se reafirma su postura de poder en el mundo real”.

- Hay adjetivos neutros en cuanto al sexo y otros relegados al lenguaje de la mujer (encantador, lindo, dulce, primoroso, divino)

2- En la sintaxis: las mujeres utilizan más que los hombres las interrogativas formales (a medio camino entre la afirmación y la interrogación), lo cual sería un reflejo de inseguridad, de necesitar la confirmación del interlocutor.

3- En los modos de entonación:

- Utilizando la inflexión creciente, típica de la pregunta, pero para la expresión de una respuesta declarativa, lo cual lleva a la consideración de que el lenguaje de la mujer es más cortés que el del hombre.
- Expresión de las órdenes en forma de ruegos.

S. McConnell-Ginet (1992) entiende que no es una ‘lengua’, en tanto que sistema que puede ser interpretado, sino el ‘lenguaje’, el uso, lo que contribuye a subordinar a las mujeres. Y distingue entre la ‘deíxis de género’, que forma parte del sistema lingüístico y es el vínculo más explícito entre el género y las unidades lingüísticas producidas, de los ‘marcadores de género’, que forman parte del ‘lenguaje’ y representan asociaciones entre las unidades lingüísticas y los fenómenos relacionados con el género, si bien, tal asociación no se produce de forma directa, sino a través del conocimiento de las relaciones sociales y de los papeles sociales asignados a los sexos. Muy pocas lenguas tienen ‘deíxis de género’ y señala como ejemplo el curuj, una de las lenguas drávidas, en que la conjugación femenina de los verbos señala que quien habla lo hace como “una mujer entre mujeres”. Junto con los ‘marcadores de género’, formando parte del ‘lenguaje’ están los ‘estereotipos de género’ o modelos “de” (las formas que la sociedad considera típicamente femeninas) y las ‘normas de género’ o modelos

“para” (las formas que la sociedad considera que una mujer debe utilizar para dirigirse a su interlocutor en función del contexto).

Martín Rojo (1996) resalta las aportaciones de Luce Irigaray, quien señala la tendencia femenina a eludir el papel de agente de las acciones, muestra de un discurso “vacío de poder”, en el que el sujeto se presenta como objeto de la acción de otro; la inclusión constante de los puntos de vista del otro y la producción de un discurso que se centra en el ‘tú’ –frecuentemente masculino- en lugar de centrarse en el ‘yo’. Lo que para L. Irigaray se debe a la ausencia de modelos femeninos socialmente legitimados y al carácter relacional de la identidad femenina. Cuestiones que Martín Rojo refuta, a partir de sus investigaciones: si bien comparte la consideración del carácter relacional del discurso femenino, el ‘tú’ en el que se centra su discurso es a menudo femenino y la evocación constante de lo que los varones piensan o dicen no siempre es para asumirlo, sin más, al contrario, en muchas ocasiones es para rebatirlo, por lo que la presencia de estos fenómenos en el discurso femenino tiene más que ver con la falta de legitimación de un discurso propio y alternativo. Por ello, piensa, un fortalecimiento de la posición social de las mujeres supondría una legitimación progresiva de los discursos femeninos y la desaparición o atenuación de esos rasgos.

Con orientación pragmática aparecen otras investigaciones en relación con el papel que desempeña el sexo del hablante en la credibilidad y la capacidad de persuasión de este en los intercambios comunicativos, o con la actitud de los hablantes, estableciéndose una diferenciación entre discurso ‘cooperativo’, más propio de las mujeres, y discurso ‘competitivo’, más propio de los varones, según N. F. Concklin, en “Toward a feminist análisis of linguistic behavior”, publicado en 1974 (Burgos y Aliaga, 2002).

En relación con el diferente comportamiento comunicativo de mujeres y varones, las explicaciones dadas difieren en sus causas (Burgos y Aliaga, 2002; López García y Morant, 1991; Lozano, 2005; Maltz y Broker, 1996; Martín Rojo, 1996). Para unos, se debe a las diferencias culturales existentes entre ellos,

diferencias que pueden originarse en una diferente socialización o en una diferente 'esencia' –una explicación propia del feminismo de la diferencia-, para otros, –tesis que defiende la propia Luisa Martín Rojo, así como West, Lazar y Kramarae (2000), acorde con el feminismo de la igualdad- se debería a las diferencias de poder entre los géneros.

Martín Rojo y Gómez Esteban (2004a), al analizar el estilo femenino en las organizaciones laborales, recogen la percepción de modificaciones en dicho estilo femenino: se percibe que las mujeres en posiciones de mando muestran una entonación imperativa muy por encima de la masculina. Una representación derivada de la idea de que las mujeres no saben mandar o no es propio de ellas el mando en un ámbito que se entiende masculino.

López García y Morant (1991:63) sintetizan su investigación en las siguientes ideas, que suponen una conjunción de causas, además de atenuar las diferencias existentes en el habla de hombres y mujeres y de apuntar a otros criterios de diferenciación debidos a otros factores sociales:

- La mayor parte de las diferencias lingüísticas debidas al sexo son cuantitativas.
- No existe una correlación perfecta entre lenguaje y sexo. Es necesario tener en cuenta otras variables: edad, clase social, contexto... a la hora de justificar el uso distinto que del lenguaje hacen hombres y mujeres.
- Estas divergencias se explican por razones culturales. El distinto comportamiento lingüístico y extralingüístico de mujeres y hombres es aprendido en la sociedad y determinado por ella.
- Nuestro lenguaje refleja una cultura sexista, una cultura patriarcal en la que el hombre desempeña el papel principal y la mujer el subordinado.

2.5.2. Androcentrismo y sexismo lingüísticos

La segunda de las facetas estudiadas tiene que ver con cómo están configuradas y cuál es el funcionamiento de las lenguas en relación con la cuestión

de los géneros y, en particular, con la discriminación femenina. Es, de las dos señaladas, la faceta más estudiada en el caso de nuestro país y nuestra lengua, contando con abundante bibliografía, a partir de los años 80, pero sobre todo, a partir de los 90 del pasado siglo.⁹

Los estudios realizados desde perspectiva feminista coinciden en señalar la existencia de sexismo en las lenguas y, en concreto, en la española, sexismo que es expresión de la realidad social discriminada de las mujeres, a la vez que coopera en esa discriminación (Calero, 1999).

En el análisis del sexismo en el lenguaje se suele diferenciar entre dos tipos de procesos y elementos lingüísticos, a propuesta de Eulalia Lledó (Burgos y Aliaga, 2002): los que ocultan a la mujer, silencian su discurso e imponen el punto de vista masculino como norma general, calificados de ‘androcentrismo lingüístico’, y aquellos otros procesos y elementos lingüísticos que, directamente, menosprecian o denigran a la mujer, recogidos bajo el término ‘sexismo lingüístico’.

No vamos a señalar aquí un listado de los aspectos concretos de la lengua castellana a los que se les califica de androcéntricos o sexistas, lo cual dejaremos para nuestro análisis concreto en el capítulo VI de esta tesis, pero sí nos interesa comentar, al menos sucintamente, en qué ámbitos se encuentran las discrepancias que aparecen entre diferentes enfoques lingüísticos, enfoques que, a menudo, se entrelazan con las diferentes teorías feministas ya esbozadas.

En la base de buena parte de las discrepancias está el debate sobre el determinismo lingüístico y las relaciones entre lenguaje, pensamiento y realidad (Burgos y Aliaga, 2002). “Que el mundo es mi mundo, esto se desprende de que los límites de la lengua (del único lenguaje que yo entiendo) delimitan mi mundo” dice Wittgenstein (1921). Y todavía en mayor medida, Sapir y Whorf, padres del relativismo lingüístico, llegan sucesivamente a considerar que los individuos llegan a conocer el mundo solo a través de la lengua; por lo tanto, los mundos en los que

⁹ Aunque aún se pueden añadir muchos títulos, es de resaltar la “Guía bibliográfica temática sobre *lengua española y género*” que Elvira Burgos y José Luis Aliaga recogen en Suardiaz, Delia Esther. 2002. *El sexismo en la lengua española*. Zaragoza. Libros Pórtico.

viven las distintas comunidades son mundos diferentes y no el mismo mundo descrito con varias etiquetas (Cerny, 1998). Estrechamente ligadas con estas concepciones, determinadas propuestas feministas (Burgos y Aliaga, 2002; Suardiaz, 2002) plantean que el lenguaje no es un mero reflejo de la realidad, sino que influye en la forma de aprehenderla y de este modo le da forma, llegando, por tanto, a constituirse en causa de la opresión de las mujeres. De ahí que, para determinadas corrientes feministas, la búsqueda de fórmulas alternativas de expresión que visibilicen a las mujeres, nombrándolas, se convierta en un objetivo fundamental de la liberación femenina.

En otras ocasiones (Suardiaz, 2002) se defiende la idea opuesta: que la sociedad condiciona el lenguaje. Así, Lakoff (1981:71) concluye (capítulo 4), “Los desequilibrios lingüísticos son dignos de estudio porque centran la atención en desequilibrios y desigualdades del mundo real. Son claves que indican que hay que cambiar cierta situación externa, y no elementos que uno *debería* intentar cambiar directamente”. Es decir, el cambio social produce cambio en la lengua y no al revés. Si bien ella misma matiza su posición, al reconocer, unas páginas después, que, “...en el mejor de los casos, el cambio lingüístico influye lenta e indirectamente en el cambio de actitudes, y estos cambios de actitud no se verán reflejados en un cambio social si la sociedad no es ya receptiva”.

Frente a unas y otras, hay quienes, desde posiciones estructuralistas, resaltan, en este debate dos principios lingüísticos (Martínez, 2006), el principio de la ‘arbitrariedad’ del signo lingüístico, es decir, la separación entre la lengua y la realidad referida por ella, por lo cual una lengua es amoral y está exenta de toda ideología, y la distinción entre ‘lengua’ y ‘habla’: “identificar la lengua –o sea, las posibilidades idiomáticas a disposición de una comunidad– y el habla –las expresiones concretas de cada hablante– lleva a cargar sobre la lengua histórica todas las responsabilidades y prejuicios de sus usuarios.” Es decir, no hay sexismo en el lenguaje, sino hablantes sexistas. Partiendo de estos principios, García Meseguer (1994) rechaza la duplicación morfológica del género en los sustantivos

de persona, por antieconómica, e interpreta el masculino genérico como inclusivo de hombres y mujeres, si bien reconoce la existencia de ciertos usos ambiguos de dicho masculino genérico –el caso del ‘salto semántico’–, para lo que propone una especificación adicional del género.

Si bien Burgos y Aliaga (2002:62) interpretan que unas y otras alternativas lingüísticas “se pueden identificar con bastante nitidez por su adscripción respectiva a los denominados ‘feminismo de la diferencia’ y ‘feminismo de la igualdad’”, podemos decir que, por lo que se refiere al caso español, tanto una corriente como otra han puesto en cuestión el sexismo presente en el lenguaje y han reclamado y propuesto cambios para corregirlo, con el objetivo de visibilizar a las mujeres, como lo demuestran los análisis y reflexiones de lingüistas adscritas a unas y otras corrientes.

Judith Butler (1998) por su parte, acorde con su posición crítica a la noción de sujeto autónomo, analizando las propuestas de regular, en Estados Unidos, el discurso del odio en los *campus*, los lugares de trabajo y otros espacios públicos, defiende que el acto verbal que hiere no depende exclusivamente de la voluntad libre de un individuo y que el acto de habla no siempre es gobernable de un modo eficaz. Y rechaza la intervención institucional en la regulación de los discursos racistas, sexistas... Ella apuesta por la ‘resignificación’ de los términos ofensivos mediante la repetición de ‘actos radicales de apropiación incorrecta’, lo que “constituye la base de una esperanza irónica de que la relación convencional entre palabra y herida pudiera volverse tenue o incluso romperse con el tiempo”.

Demonte (1982,1991) defiende una posición más ajustada, posición que se va a defender en esta tesis, al optar por una ‘hipótesis débil’ sobre la relación lenguaje – sexo: entiende que, más allá de las áreas relacionadas con la expresión lingüística del género gramatical y de la genericidad, son pocas las zonas del sistema gramatical en que se detectan conexiones explícitas entre el género y las unidades lingüísticas. Junto con ello, reconoce la existencia de, si no un lenguaje propio de mujeres, sí ‘registros femeninos’ y ‘registros masculinos’, cuyos valores

se fijan en determinadas situaciones estilísticas, lo que nos permite hablar del lenguaje como un “elemento decisivo en la interiorización de los estereotipos de género”. Ello le lleva a considerar que

- a) La lengua es un producto cultural.
- b) La lengua refleja una determinada percepción de la realidad. Cada lengua ha sido creada para referir la realidad física y psíquica tal y como la comunidad cree que existe.
- c) La lengua contribuye a la configuración del pensamiento.
- d) La lengua ayuda a construir la visión que tenemos del mundo.

En resumen, el marco teórico feminista que sustenta esta tesis es el del llamado feminismo de la igualdad, que hunde sus raíces en las primeras luchas sufragistas por el derecho al voto femenino y en los pensadores ilustrados que reclaman la emancipación femenina y defienden la educación de las mujeres, que recoge las importantes contribuciones de Simone de Beauvoir –en especial, la consideración de que el género es una construcción cultural- y que, desde la consideración del feminismo como una ética y una teoría crítica, se enfrenta a los valores y la estructura de una sociedad que oprime a las mujeres, por lo que también es una teoría política. Pero una teoría que, a la vez, ha sabido recoger las aportaciones de otras corrientes que han puesto de relieve la importancia de los valores femeninos como elementos constitutivos del ser humano, independientemente de su sexo.

3. El Análisis Crítico del Discurso

El discurso puede analizarse en diversos niveles: sintáctico, semántico, retórico, estilístico, desde el análisis de los géneros... También desde enfoques estructurales más abstractos, en términos de los procesos cognitivos de su producción y comprensión por los usuarios. Pero tiene otra dimensión fundamental: el discurso es un fenómeno práctico, social y cultural (Fairclough y Wodak, 2000;

Van Dijk, 2000b). Es esta dimensión del lenguaje la que acapara la atención principal del Análisis Crítico del Discurso (ACD)¹⁰. Desde esta perspectiva, la utilización discursiva no consiste solo en una serie ordenada de palabras, cláusulas, oraciones y proposiciones, sino también en secuencias de actos mutuamente relacionados.

De la misma manera, los usuarios del lenguaje son considerados, no solo hablantes, escritores, oyentes o lectores, sino también miembros de grupos sociales o profesionales, de organizaciones, de comunidades, de sociedades o culturas, que interactúan, construyendo y exhibiendo, mediante su discurso, diferentes roles e identidades. Así pues, “el discurso debería estudiarse no solo como forma, significado y proceso mental, sino también como estructuras y jerarquías complejas de interacción y prácticas sociales, incluyendo sus funciones en el contexto, la sociedad y la cultura.” (Van Dijk, 2000b:26).

El ACD estudia el lenguaje como práctica social y considera que el contexto de uso del lenguaje es crucial (Wodak, 2000). Además, el ACD se interesa de modo particular por la relación entre el lenguaje y el poder.

El ACD no es una orientación investigadora entre otras, ni una disciplina del análisis discursivo, ni un método, ni una teoría que simplemente pueda aplicarse a los problemas sociales (Van Dyck 2003:144). El ACD es más bien (Fairclough, 2003; Van Dyck 2003; Wodak, 2003a):

- Una perspectiva, crítica, sobre la realización del saber.
- Un análisis del discurso efectuado “con una actitud”.
- El análisis de las relaciones dialécticas entre la semiosis (incluido el lenguaje) y otros elementos de las prácticas sociales.
- Una forma de ciencia social crítica para arrojar luz sobre los problemas a los que se enfrenta la gente.

¹⁰ Con frecuencia se utiliza también el término ‘Lingüística Crítica’ (LC), si bien, en los últimos tiempos se prefiere el término ‘Análisis Crítico del Discurso’ ACD.

- Se centra en los problemas sociales, y en especial en el papel del discurso en la producción y en la reproducción del abuso de poder o de la dominación.
- Se ocupa de estas cuestiones desde una perspectiva coherente con los intereses de los grupos dominados, apoya su lucha contra la desigualdad.
- La investigación realizada mediante el ACD combina la “solidaridad con los oprimidos” con una actitud de oposición contra quienes abusan de los textos y las declaraciones para mantener su abuso de poder.
- El ACD no niega, sino que define explícitamente su propia posición sociopolítica.

Scollon (2003) presenta una versión del ACD, el AMD (análisis mediato del discurso), que comparte los objetivos del ACD, pero reformula el objeto de estudio: en lugar de prestar atención a los discursos relacionados con cuestiones sociales, presta atención a las acciones sociales a través de las cuales producen los actores sociales las historias y hábitos de sus vidas diarias, giro que se justifica porque esta es la base sobre la que se produce y reproduce la sociedad. Es decir, el AMD se centra más en la acción social que en el discurso o en el lenguaje.

Durant (1998), Martín Rojo (1997), Martín Rojo *et al.* (1998) y Fairclough y Wodak (2000), consideran el ACD como una ‘práctica tridimensional’, al operar simultáneamente con tres dimensiones del discurso: el discurso en tanto que texto –resultado oral o escrito de una producción discursiva-, el discurso como práctica discursiva, enmarcada en una situación social concreta, y el discurso como práctica social, que estructura áreas de conocimiento, que expresa o refleja entidades, prácticas, relaciones y que, además, las conforma.

El ACD pretende incrementar y canalizar la reflexividad social, desarrollando herramientas que permitan a los hablantes analizar los discursos propios y ajenos, en un contexto en que las sociedades debaten intensamente sus prácticas discursivas, en relación con el sexismo, con el racismo..., es decir, hacer

conscientes a los hablantes de la importancia de las prácticas discursivas, incrementando la conciencia crítica del uso lingüístico (Martín Rojo, 2006).

Fairclough y Wodak (2000) (también en Wodak y Matouschek, 1998) establecen sus principios teóricos o metodológicos:

1. El ACD se ocupa de los problemas sociales. No se preocupa del lenguaje y su uso en sí mismos, sino del carácter parcialmente lingüístico de los procesos y las estructuras sociales y culturales. Es interdisciplinario.
2. Las relaciones sociales de poder en la sociedad contemporánea tienen un carácter fundamentalmente lingüístico y discursivo. Por un lado, está la cuestión del control del poder dentro del discurso, es decir, en una conversación entre dos personas, quién de las dos se impone. Por otro lado está la cuestión del poder sobre el discurso, lo que, en parte, es una cuestión de acceso a los medios y, en parte, es también una cuestión de capacidad para controlar y modificar las reglas del juego de las prácticas discursivas. Teniendo en cuenta que los aspectos discursivos de las relaciones de poder no son fijos ni monolíticos, que también hay lucha por el poder y transformación de las relaciones de poder, con sus correspondientes aspectos discursivos.
3. El discurso constituye a la sociedad y a la cultura y es constituido por ellas. Se trata de una relación dialéctica. Hay que distinguir tres amplios dominios de la vida social que pueden constituirse en el discurso: las representaciones del mundo, las relaciones sociales interpersonales y las identidades sociales y personales.
4. El discurso realiza una labor ideológica. Es útil pensar la ideología como un proceso que articula representaciones particulares de la realidad y construcciones particulares de la identidad, especialmente de la identidad colectiva de grupos y comunidades.
5. El discurso es histórico. Ni la producción ni la comprensión del discurso son posibles sin la toma en consideración del contexto: su emisión se produce en

una situación específica, con unas convenciones y reglas subyacentes, y está inmerso en una ideología y cultura, que remite a elementos del pasado y vinculado a otros discursos anteriores, sincrónicos y posteriores (intertextualidad). Esto implica, nuevamente, el análisis interdisciplinario.

6. El vínculo entre el texto y la sociedad es mediado. Entre texto y sociedad existen nexos bastante complejos, vínculos indirectos que, para unos tienen que ver con los órdenes del discurso, para otros, con las prácticas de los actores sociales y, para otros, con los procesos sociocognitivos.
7. El análisis del discurso es interpretativo y explicativo. Puesto que el mismo discurso puede interpretarse de maneras diferentes en función de las características y de la cantidad de información contextual que posea quien lo escuche o lea, la lectura crítica debe tener una doble intención interpretativa y explicativa, a partir de una metodología sistemática y una investigación a fondo del contexto, que podría reducir la variedad de interpretaciones posibles. Por otra parte, las explicaciones e interpretaciones nunca son definitivas, son dinámicas y abiertas a nueva información.
8. El discurso es una forma de acción social. El ACD es un paradigma científico comprometido socialmente.

Como puede desprenderse de lo dicho hasta aquí, el ACD exige, por un lado, la implicación del teórico en aquello que estudia, y, por otro, una mirada crítica que problematiza el propio modo de mirar y busca puntos de reunión que permitan abrir caminos antes no explorados y establecer nuevos objetos de estudio. La tarea del analista de desvelar cómo actúa el discurso constituye una forma de oposición y de acción social con la que se trata de despertar una actitud crítica en los hablantes, incrementar la conciencia crítica de los sujetos hacia el uso lingüístico, además de proporcionarles un método con el que enfrentarse a la producción e interpretación de los discursos (Martín Rojo *et al.*, 1998).

3.1. El surgimiento de los estudios del discurso

El texto y el discurso habían sido analizados antes de 1960, por ejemplo, en los estudios literarios, en la historia y en la comunicación de masas, y, cuando menos, desde que la antigua Retórica proporcionó las propiedades de la oratoria. Pero a mediados de la década de 1960 empezó a tomar cuerpo la idea de un enfoque transdisciplinario y desde diversas áreas se contribuyó al análisis del discurso y, más concretamente al Análisis Crítico del Discurso. He aquí una relación de esas aportaciones (Iñiguez Rueda, 2006; Lavandera, 1985; Renkema, 1999; Van Dijk, 1980, 2000a):

- La antropología puso de relieve el hecho de que los hablantes poseen una competencia comunicativa que va más allá del conocimiento de la gramática de su lengua: conocen cómo hablar entre ellos de modo apropiado.

- El estructuralismo, inspirado en los formalistas rusos de 1920 y 1930, aportó un marco más amplio para el estudio de la narrativa, los mitos, la literatura y otras prácticas semióticas.

- Algunos lingüistas, advirtiendo que el estudio del lenguaje excedía la definición de gramáticas formales de oraciones aisladas, empezaron a pensar en gramáticas del texto o del discurso.

- Dos nuevas líneas de investigación: la Sociolingüística y la Pragmática, subrayaron la necesidad de estudiar el lenguaje concreto en sus contextos sociales y culturales variables.

- A finales de 1960 surge una nueva rama de la Microsociología, la “Etnometodología”, que comenzó a estudiar el campo de la interacción cotidiana, especialmente en la conversación.

- A principios de la década de 1970, la Psicología cognitiva y la educativa iniciaron sus investigaciones acerca de los procesos mentales involucrados en la comprensión de textos.

- A finales de la década de 1980, algunos psicólogos sociales desarrollaron una psicología discursiva, destacando la realización interactiva de fenómenos

psicológicos como la comprensión, la explicación, las opiniones y las ideologías.

- A lo largo de las décadas de 1970 y 1980, en las diversas ramas de los estudios de la comunicación fue creciendo la conciencia de la utilidad del análisis detallado del discurso tal como aparece en los medios de comunicación y en las comunicaciones interpersonales, interculturales y comerciales. Se trata del 'giro lingüístico', o mejor, 'giro discursivo', un cambio profundo de las concepciones del mundo y de la tarea de las ciencias humanas y sociales (Íñiguez Rueda, 2006).

3.2. Orígenes teóricos del ACD

Ruth Wodak (2003a) traza una breve historia de la conformación del Análisis Crítico del Discurso: En la década de los setenta surge una forma de análisis del discurso que reconocía el papel del lenguaje en la estructuración de las relaciones de poder en la sociedad. Se trata de una investigación centrada en los aspectos formales del lenguaje que integran la competencia lingüística de los hablantes y que podía aislarse de los casos específicos de utilización del lenguaje (Chomsky).

Donde era tenida en cuenta la relación entre el lenguaje y el contexto (como sucede en la Pragmática) aún se consideraba que las proposiciones y los componentes de las proposiciones eran las unidades básicas. Gran parte de la investigación sociolingüística de la época, por tanto, se dirigía a describir y a explicar las variaciones del lenguaje prestando atención limitada a las cuestiones relacionadas con la jerarquía y el poder social.

En este contexto, la atención a los textos, a su producción, a su interpretación y a su relación con los impulsos y las estructuras sociales supone un tipo de interés muy diferente. Estas preocupaciones son las reflejadas en los trabajos de Kress y Hodge (*Language as Ideology*, 1979, Londres); Fowler, Hodge, Kress y Trew (*Language and Control*, 1979, Londres); Routledge y Kegan Paul; Van Dijk (*Handbook of Discourse Analysis*, 1985, Nueva York); Fairclough (*Language and Power*, 1989, Londres) y Wodak (*Language, Power and Ideology*, 1989, Ámsterdam). Y estos autores serán los que, en el simposio de Ámsterdam,

de enero de 1991, constituyan lo que Wodak (2003a) denomina el comienzo institucional del ACD

Sus orígenes teóricos están en el análisis crítico aplicado al lenguaje, que desarrolló el marxismo occidental, que da un énfasis considerable a la dimensión cultural (ideología) en el mantenimiento de las relaciones sociales en las sociedades capitalistas y no solo, ni siquiera principalmente, a la base económica. En esta línea encontramos a figuras como Antonio Gramsci, la Escuela de Frankfurt, con Jürgen Habermas, y Louis Althusser (Fairclough y Wodak, 2000).

Foucault, al tratar sobre el discurso, se dirigió explícitamente contra estas teorías marxistas de la ideología y provocó un gran interés entre los científicos sociales, pero se trata de un análisis de carácter abstracto, no anclado en el estudio pormenorizado de textos (Fairclough y Wodak, 2000). Foucault no trata el discurso en términos lingüísticos, ni lo entiende como un producto de las ideologías o procesos meramente conectados con el poder social. Para Foucault, el discurso es una práctica social (Íñiguez Rueda, 2006) y los discursos, las ideas con las que se asocian y los procesos sociales resultantes son ya en sí mismos manifestaciones evidentes del poder social (Dendrinos, 1998).

El ACD tiene, además, un referente más inmediato: la Lingüística Crítica aparecida en el Reino Unido y Australia a finales de los 70, con investigadores como Roger Fowler, Bob Hodge, Gunther Kress y Tony Trew (Fowler *et al.* 1983), que tomaron como base de su análisis lingüístico la Gramática Sistémica de Halliday, que tiene la virtud de ser funcional, es decir, de entender y analizar el lenguaje como algo configurado por las funciones sociales a las que ha terminado sirviendo, lo que hace que resulte relativamente fácil entender cómo las categorías del análisis social conectan con las categorías del análisis lingüístico (Fairclough, 2003). Asimismo, hay que contar con las aportaciones que suponen los desarrollos críticos de la sociolingüística, la psicología y las ciencias sociales que aparecieron como una reacción a los paradigmas sociales de dominación de las décadas de los 60 y 70 (Van Dijk, 2000a).

3.3. El concepto de Discurso

Nos detendremos ahora en la descripción pormenorizada de los diferentes componentes del ACD.

El concepto de discurso es controvertido. Pero en el ACD se sigue una línea más o menos homogénea. Van Dijk (2000a) señala la ambigüedad del término discurso: por un lado, como concepto general, el discurso es un suceso de comunicación o un tipo de dominio social del uso del lenguaje. Como noción difusa, desde el sentido común, se entiende por discurso:

- una forma de utilización del lenguaje oral, en el caso de discursos públicos,
- una referencia a las ideas o filosofías (no estrictamente al lenguaje), por ejemplo, “el discurso del neoliberalismo”.

Pero también, como concepto concreto, es un texto, una noticia periodística o una conversación concreta. Esta ambigüedad se resuelve por el contexto o por el cotexto.

Y señala tres dimensiones principales –también formas de definirlo-:

- una forma de uso del lenguaje,
- un suceso de comunicación (comunicación de creencias, cognición),
- una interacción social.

De ahí que entienda que hay tres ciencias vinculadas al análisis del discurso: la Lingüística, la Psicología y la Sociología. Y que el estudio del discurso deba consistir en explicarlo desde esas tres dimensiones: ¿cómo influye el uso del lenguaje en las creencias y en la interacción? O viceversa, ¿cómo influyen algunos aspectos de la interacción en la manera de hablar? O ¿cómo controlan las creencias el uso del lenguaje y la interacción?

En síntesis, para Van Dijk (2000a) el discurso es una parte intrínseca de la sociedad y participa de todas sus injusticias, así como de las luchas que se emprenden contra ellas.

Hay que distinguir claramente 'discurso' de 'lenguaje', siendo el primero el lenguaje en tanto que práctica social, determinada por órdenes del discurso socialmente contruidos, en palabras de Fairclough (Íñiguez Rueda, 2006).

Un 'orden del discurso' (Fairclough, 1998) es una configuración estructurada socialmente de prácticas discursivas, asociado con un espacio social de extensión variable. Es un sistema abierto, con fronteras móviles, modificado por el flujo entre prácticas discursivas dentro de un orden de discurso, y entre órdenes de discurso locales dentro de órdenes más globales.

Wodak (2003b), siguiendo a J. L. Lemke, distingue entre discurso y texto, 'Discurso' puede entenderse como "un complejo conjunto de actos lingüísticos simultáneos y secuencialmente interrelacionados, actos que se manifiestan a lo largo y ancho de los ámbitos sociales de acción como muestras semióticas (orales o escritas y temáticamente interrelacionadas) y muy frecuentemente como textos". La característica más destacada de la definición de un discurso es el 'macrotema'. Cada macrotema permite muchos 'subtemas'. Un ejemplo de macrotema, el mercado, contiene varios subtemas: desempleo, sindicatos, bienestar social... Los discursos son abiertos e híbridos.

Los 'textos', sin embargo, según Wodak, pueden concebirse como "los productos materialmente duraderos de las acciones lingüísticas".

Una distinción similar hace Lavandera (1985).

Por otra parte, hay que señalar el concepto de 'variedad discursiva', definido por Fairclough como "el uso convencional, más o menos esquemáticamente fijo, del lenguaje, asociado a una particular actividad, una forma socialmente ratificada de utilizar el lenguaje en relación con un particular tipo de actividad social" (Wodak, 2003b).

En el mismo sentido, Calsamiglia y Tusón (1999) definen el discurso como una práctica social entre las personas, que se articula a partir del 'uso lingüístico contextualizado'. Los usos lingüísticos son variados: la lengua, materia prima del discurso, ofrece una serie de opciones (fónicas, gráficas, morfosintácticas y léxicas)

que el hablante debe elegir. Y esta elección se realiza de acuerdo con unos parámetros contextuales (situación, propósito, destinatario...) Estos parámetros son de tipo cognitivo y sociocultural, son dinámicos y pueden estar sujetos a revisión, negación y cambio.

Siegfried Jäger (2003) concede interés al discurso, no por ser expresión de la práctica social, sino por contribuir al fin de ejercer el poder a todos los efectos, entendiendo el concepto 'poder' en sentido foucaultiano, como un gran número de mecanismos individuales, definibles y definidos que parecen capaces de inducir conductas o discursos. Parte de la definición de discurso de Jürgen Link: "un concepto de habla que se encontrará institucionalmente consolidado en la medida en que determine y consolide la acción y, de este modo, sirva ya para ejercer el poder", para añadir que esta definición de discurso puede esclarecerse si consideramos el discurso "como el fluir del conocimiento –y de todo el conocimiento societal acumulado- a lo largo de toda la historia, fluir que determina los hechos individuales o colectivos, así como la acción formativa que moldea la sociedad y que, de este modo, ejerce el poder. En tanto tales, los discursos pueden comprenderse como realidades materiales *sui generis*."

Al operar como fluir de conocimiento, el discurso crea las condiciones para la formación de sujetos y la estructuración y configuración de las sociedades. En tanto que 'agentes de conocimiento' (válido en un determinado lugar y momento), los discursos ejercen el poder. Son ellos mismos un factor de poder, ya que son capaces de inducir comportamientos y de generar otros discursos. De este modo contribuyen a la estructuración de las relaciones de poder en una sociedad.

Los distintos discursos se hallan entretejidos unos con otros y no son estáticos, sino que están en constante movimiento, lo que da como resultado su incesante crecimiento.

Iñiguez Rueda (2006)¹¹ opta por definir el discurso como “un conjunto de prácticas lingüísticas que mantienen y promueven ciertas relaciones sociales”. Su análisis deberá consistir en estudiar cómo actúan esas prácticas en un momento dado en el mantenimiento y la promoción de esas relaciones, es decir, en “sacar a la luz el poder del lenguaje como una práctica constituyente y regulativa”.

Como se ha citado más arriba, Martín Rojo, basándose en Fairclough, entiende que el discurso puede y debe abordarse desde una perspectiva tridimensional, como una práctica textual, como una práctica discursiva y como una práctica social, prácticas que no pueden dissociarse: todos los elementos lingüísticos que aparecen en un discurso concreto contribuyen a realizar una determinada tarea, una determinada actuación social que expresa una determinada representación de los acontecimientos, representación que reforzará o cuestionará unas visiones del orden social u otras, unas ideologías u otras, en beneficio de los intereses de unos grupos sociales u otros (Martín Rojo, 1997 y 2006; Martín Rojo *et al.* 1998).

En efecto, esa relación tridimensional enlaza la descripción textual y el análisis con redes más amplias de práctica sociocultural, por medio de una categoría intermedia, la práctica discursiva: las condiciones sociales dan forma a la producción y recepción del discurso, el cual, a su vez, a lo largo del tiempo y de modo discontinuo, modifica las condiciones sociales de la producción y recepción del discurso que, nuevamente, vuelve a dar forma a una posterior producción y recepción discursiva. Lo que Durant (1998) llama, siguiendo de nuevo a Fairclough, lucha discursiva. Es decir, el discurso se ve conformado por las situaciones, las estructuras y relaciones sociales, etc., pero, a su vez, las conforma e incide sobre ellas, bien consolidándolas, bien cuestionándolas (Martín Rojo, 1997; Martín Rojo *et al.*, 1998).

Últimamente, sin embargo, Martín Rojo (2010) ha centrado sus estudios en las prácticas discursivas, acercándose a los planteamientos de Scollon y al giro

¹¹ Ratificando su definición conjunta con Charles Antaki en L. Iñiguez y C. Antaki (1994). “El análisis del discurso en psicología social”. *Boletín de Psicología* (núm 44, pág. 63)

lingüístico que en Sociología llevó a cabo Bourdieu al estudiar las prácticas sociales. Con ello se tiene presente en el análisis los agentes sociales que han producido los discursos y la naturaleza de la acción social.

Expresamente en relación con las cuestiones de género –en el sentido de rol social ligado a los sexos-, West, Lazar y Kramarae (2000) establecen que el género se realiza en el discurso. Puesto que los comportamientos masculinos y femeninos se construyen socialmente y no están regidos por la biología, y puesto que un ámbito social fundamental es el lenguaje, el género se construye también en el uso del lenguaje. Ahora bien, las construcciones sociales del género no son neutrales, sino que están vinculadas a las relaciones de poder y estas son asimétricas, de modo que los intereses de las mujeres están sistemáticamente subordinados a los intereses de los hombres.

En el mismo sentido, Ribas y Todolí (2008), basándose en Butler, defienden que “masculino” y “femenino” no son rasgos inherentes a la biología de los individuos, sino el resultado de una construcción social que impone a los seres humanos formas y conductas que les convierten en individuos socialmente inteligibles: el género es una de las maneras que tiene de inscribirse en nosotros el orden social dominante. Y el medio que nos permite comprender qué son los cuerpos materiales y a través del cual esos cuerpos se articulan y significan son los discursos.

Para Michel Pêcheux, de la escuela francesa del ACD, basándose en Althusser, el discurso es el lugar de encuentro entre el lenguaje y la ideología y el discurso de las personas, y ellas mismas, son efectos de su posicionamiento ideológico, por tanto, el análisis del discurso debe consistir en el análisis de la dimensión ideológica del uso del lenguaje y de la materialización de la ideología en el lenguaje. Después, a finales de los 70, debido a la influencia de Foucault, empieza a destacar el complejo entramado de las formaciones discursivas en los textos así como su heterogeneidad y ambivalencia (Fairclough y Wodak, 2000).

3.4. El término 'crítico'

En la obra de algunos lingüistas críticos, el sentido del término 'crítico' podría remontarse a la influencia de la teoría derivada de la crítica libre de juicios de valor y de la teoría social del positivismo científico que defiende la Escuela de Frankfurt, para la cual, ser permanentemente auto-crítico con respecto a la cultura y a las cuestiones de superestructura es imprescindible dentro del marco de una sociedad tecnocrática moderna (Durant, 1998; Fairclough y Wodak, 2000; Wodak, 2003a). La Escuela de Frankfurt sostiene que no es posible tratar los fenómenos culturales como meros epifenómenos de la economía, sino que son expresiones relativamente autónomas de contradicciones dentro del todo social. Dicha Escuela destaca, además, la importancia de las condiciones subjetivas para la transformación revolucionaria (Fairclough y Wodak, 2000). Jürgen Habermas considera que una ciencia crítica debe ser autorreflexiva y debe considerar el contexto histórico en el que se producen las interacciones sociales y lingüísticas. Bajtín y, por su influencia, Voloshinov, sostienen que los signos lingüísticos son el material de la ideología y que todo uso del lenguaje es ideológico (Fairclough y Wodak, 2000).

En conexión clara con esta última consideración Fowler, Hodge, Kress y Trew (1983) defienden que el significado lingüístico es inseparable de la ideología y ambos dependen de la estructura social: como Edward Sapir y Benjamín Lee Worf, creen que, en la medida en que los conceptos de un discurso están relacionados como un sistema, son parte de una teoría o ideología, es decir, de un sistema de conceptos y de imágenes que son una manera de ver y de aprehender las cosas y de interpretar lo que se ve o se oye o se lee. Toda percepción supone alguna teoría o ideología y no hay hechos "crudos", ininterpretados o ateóricos.

Por ello, el análisis lingüístico deberá ser una herramienta para el estudio de los procesos ideológicos que mediatizan las relaciones de poder y control. Para lo que se necesita una lingüística crítica que, dada la naturaleza automática del proceso para la mayoría de los miembros de la comunidad de habla, desvele cómo

los agrupamientos y las relaciones sociales influyen en el comportamiento lingüístico de hablantes y escritores y cómo esas pautas socialmente determinadas del lenguaje influyen en el comportamiento no lingüístico, incluyendo de manera decisiva la actividad cognitiva.

Frente a Saussure y a Chomsky, Fowler, Hodge, Kress y Trew ponen en tela de juicio dos dualismos de la lingüística habitual:

1. La creencia de que el 'significado' puede separarse del 'estilo' o de la 'expresión'.
2. La distinción entre las estructuras que proporciona la gramática del lenguaje y las maneras en que esas estructuras se despliegan en los casos efectivos de comunicación lingüística. Es decir, que la gramática de una lengua específica puede escribirse sin referencia a la función social, a las necesidades de uso en un contexto comunicativo.

Contra ambas consideraciones, Fowler, Hodge, Kress y Trew creen que:

1. La relación entre la forma y el contenido no es arbitraria o convencional, sino que la forma significa el contenido.
2. La posición de las personas en el interior del sistema de clases afecta a la capacidad comunicativa, de tal manera que su capacidad lingüística total es producto de la estructura social. Esta influencia opera de una manera determinista: una estructura social determinada exige una determinada variedad lingüística.

Wodak (2003a), sin embargo, plantea que el ACD trata de evitar el postulado de una simple relación determinista entre los textos y lo social y que permite analizar las presiones provenientes de arriba y las posibilidades de resistencia a las desiguales relaciones de poder que aparecen en forma de convenciones sociales.

Más acorde con esta opinión, Jäger (2003), siguiendo a Link, piensa que los discursos no son un mero reflejo de la realidad, sino que tienen vida propia, han evolucionado y se han vuelto independientes como consecuencia de procesos históricos, constituyendo realidades materiales con plena validez, lo cual significa

que los discursos determinan la realidad, si bien, a través de los sujetos que intervienen activamente en sus contextos sociales como (co)productores y (co)agentes de los discursos y cambios de la realidad. De acuerdo con esta noción, un discurso no puede ser reducido a una mera “visión distorsionada de la realidad”, o a una “ideología necesariamente falsa”, sino que un discurso representa una realidad propia, relacionada con la “realidad real”. Ningún individuo ni ningún grupo específico determina el discurso, pese a que todo el mundo aporta su grano de arena a la producción del “tejido” discursivo.

Jäger no niega el papel del sujeto, por el contrario, defiende que el individuo que actúa está absolutamente implicado cuando hablamos de relaciones de poder: el individuo piensa, planea, construye, interactúa y fabrica; además, debe prevalecer para abrirse camino en la sociedad y hace todo esto en el marco del gran crecimiento de la red de relaciones y de los argumentos discursivos, en el contexto de unos “discursos vivos” a los que él mismo contribuye a cambiar. A las explicaciones estructuralistas del fenómeno discursivo dadas por Foucault, Jäger añade, pues, (Meyer, 2003) el aspecto de la mediación entre el sujeto y el objeto: el sujeto que actúa socialmente se convierte en el vínculo entre el discurso y la realidad, moderando así la severidad del estructuralismo foucaultiano.

Y Fairclough (1998) piensa que ha existido una tendencia a conceder una preeminencia excesiva a la crítica de la ideología, y que, si a algo hay que darle preeminencia es a las relaciones sociales pues todo el orden discursivo se mantiene en su lugar por unas relaciones sociales precisas.

Para otros lingüistas del ACD el término crítico se usa de modo convencional en un sentido más amplio, para denotar el vínculo práctico que une “el compromiso social y político” con una “construcción sociológicamente informada de la sociedad”. Se trata de relacionar síntomas y fenómenos y ofrecer explicaciones teóricas para esas relaciones (Wodak, 2000) o, en palabras de Fairclough, hacer visible la interacción de las cosas. En otro momento, Ruth Wodak manifiesta que, fundamentalmente, ha de entenderse como “el resultado de tomar cierta distancia

respecto de los datos, enmarcar estos en lo social, adoptar explícitamente una postura política y centrarse en la autocrítica, como corresponde a un estudioso que investiga” (Wodak, 2003a).

Dicho compromiso social con las luchas concretas, centradas en el discurso (Durant, 1998), trabaja para alterar lo que se acepta como “formas reconocidas de conocimiento, contribuye a que las personas gestionen mejor su discurso y contribuye a la conciencia discursiva general y al alfabetismo cultural global.

En esta misma línea, Van Dijk (2003a) entiende la perspectiva crítica como “una actitud” –la que adopta el analista- que se centra en los problemas sociales, y analiza el papel del discurso en la producción y en la reproducción del abuso de poder o de la dominación. Y se ocupa de estas cuestiones desde el lado de los grupos dominados, manteniendo una perspectiva coherente con los intereses de estos grupos, como apoyo a su lucha contra la desigualdad, combinando la solidaridad con los oprimidos con la oposición contra quienes abusan de los textos y las declaraciones para mantener su abuso de poder, comprometiéndose activamente con los temas y los fenómenos que estudia. El analista crítico explicita su posición social y política, toma partido, a fin de poner de manifiesto, desmitificar o cuestionar la dominación con sus análisis del discurso.

Fairclough y Wodak (2000) defienden que el enfoque crítico aporta una visión propia sobre:

- a) la relación existente entre el lenguaje y la sociedad: una relación dialéctica entre un suceso discursivo particular y las situaciones, instituciones y estructuras sociales que lo enmarcan. Y como relación dialéctica, es bidireccional: el discurso está moldeado por esas situaciones, instituciones y estructuras, pero a su vez, les da forma, contribuye a sustentar y reproducir el statu quo social y también puede contribuir a transformarlo, puede ayudar a reproducir o a transformar las relaciones desiguales de poder entre las clases sociales, las mujeres y los hombres, las mayorías y minorías étnicas

- b) la relación existente entre el propio análisis y las prácticas analizadas: el ACD no se concibe a sí mismo como una ciencia social objetiva y desapasionada, sino como una disciplina comprometida: es una forma de intervenir en la práctica social y en las relaciones sociales. El ACD toma partido por los grupos oprimidos y manifiesta abiertamente una vocación emancipadora.

Plenamente inserta en la concepción crítica, está la consideración del incremento de la reflexividad social. Fairclough y Wodak (2000) y Martín Rojo (2006) señalan el gran interés de nuestras sociedades por el lenguaje de la publicidad, de la economía, de los políticos..., lo que para Anthony Giddens es un rasgo habitual de la vida cotidiana de la modernidad tardía: la conciencia crítica de las prácticas discursivas y la tendencia a transformarlas como elemento de las luchas sociales, como elemento de la construcción y reconstrucción reflexiva de la persona. De ahí que sea característica del ACD, desde su interés por intervenir en el orden social, el objetivo de incrementar la reflexividad de los hablantes y su conciencia de las repercusiones del uso lingüístico, mediante la oferta de las herramientas necesarias para analizar y modificar sus usos.

Frente a las críticas al ACD por ser una interpretación ideológica, una interpretación sesgada, prejuiciada, ya que se realiza desde algún tipo de compromiso ideológico y selecciona para el análisis aquellos textos que apoyarán la interpretación predilecta, Fairclough responde (Meyer, 2003) señalando la condición abierta de los resultados, apertura que exigen los principios del ACD, y el hecho de que el ACD es siempre explícito respecto a su propia posición y compromiso.

Controversia que no deja de ser (Meyer, 2003) la concreción de dos posturas irreconciliables existentes en el seno del debate metodológico en la investigación social: ¿es posible efectuar cualquier tipo de investigación sin estar ligado a ningún juicio de valor *a priori*? Y, ¿es posible obtener conocimiento a partir de los datos puramente empíricos sin utilizar ninguna categoría o experiencia preconcebida? En

respuesta a la 1ª pregunta, el ACD permite juicios de valor en el proceso de la selección de objetos y preguntas que habrán de investigarse ('contexto del descubrimiento'), pero los prohíbe en el 'contexto de la justificación'; con respecto a la 2ª, la mayor parte de la epistemología de tradición kantiana niega la posibilidad del conocimiento puro.

Como señala Scollon (2003), en relación con el término 'crítico', Kant renovó el uso del término en su *Crítica de la razón pura*: rechaza el dogmatismo como procedimiento dogmático de la razón pura sin previa crítica de su propia capacidad; la crítica es la necesaria preparación previa para promover una metafísica rigurosa. Este es el fundamento del pensamiento de la Ilustración y es el que utiliza el ACD (y el AMD). No se trata únicamente de examinar la posición ideológica contenida en los discursos de abuso de poder, se trata también de examinar los límites de su propia teoría y método.

Para Martín Rojo (2006), por último, desde una perspectiva foucaultiana, crítica es poner en cuestión, problematizar los conceptos y representaciones que los discursos construyen y descubrir sus implicaciones sociales, así como mostrar las técnicas de producción de conocimiento, de dominación y de control de los discursos.

3.5. El análisis

Veamos ahora los elementos característicos del análisis del discurso, desde la perspectiva del ACD, un análisis que se pretende riguroso, multidisciplinar, accesible, compartido especialmente por los grupos dominados y que debe dar cuenta de las complejidades de las relaciones entre las estructuras del discurso y las estructuras sociales (Van Dijk, 2003a).

Como se ha dicho más arriba, el ACD no es realmente un método (Meyer, 2003; Van Dijk, 2003a), sino más bien un enfoque, una perspectiva crítica... que adquiere consistencia en varios planos –programático, social, histórico-, en cada uno de los cuales hay que realizar un cierto número de selecciones –del fenómeno

a observar, de las asunciones teóricas, de los métodos utilizados para vincular la teoría con la observación...- Según Lazar (2005), el ACD, es una "investigación orientada a la praxis", basada fundamentalmente en una relación dialéctica entre la teoría y la práctica.

Veamos, pues, las características metodológicas comunes del enfoque del ACD, donde cada analista aporta su propia especificidad. Comenzaremos por describir el marco analítico, lo que, según Fairclough (2003) consiste en:

1. Centrarse en un problema social que tenga un aspecto semiótico.
2. Identificar los elementos que lo obstaculizan con el fin de abordarlos, mediante el análisis de:
 - a. la red de prácticas en la que están localizados,
 - b. la relación de semiosis que mantiene con otros elementos de la particular práctica de que se trate,
 - c. el discurso (es decir, la propia semiosis):
 - análisis estructural: el orden del discurso,
 - análisis interaccional,
 - análisis interdiscursivo,
 - análisis lingüístico y semiótico,
3. Considerar si el orden social (la red de prácticas) necesita el problema o no. Aquí surge la cuestión de la ideología: el discurso es ideológico en la medida en que contribuye a mantener unas particulares relaciones de poder.
4. Identificar las posibles formas de superar los obstáculos. Nos desplazamos de la crítica negativa a la crítica positiva: las posibilidades de un cambio del orden de las cosas.
5. Reflexionar críticamente sobre el análisis (1-4). Si el análisis es eficaz cómo crítica; si contribuye o no a la emancipación social...

Y señala tres ámbitos o campos de análisis (Fairclough 1998): el trabajo, la vida pública y la vida privada. El primero, debido a que, en la llamada era postindustrial, el lenguaje se ha convertido en una mercancía productiva donde,

dada la importancia de la publicidad, las fronteras entre la información y la promoción son cada vez más borrosas. Por ello un campo para la investigación del ACD deberían ser las luchas contra el diseño discursivo, en tanto que son un factor de manipulación de los trabajadores.

Se refuerza el interés por el ámbito de la vida pública ya que, con las migraciones masivas, las diferencias culturales están cada vez más extendidas y los espacios sociales que habitamos son cada vez menos lingüísticamente unitarios. Ahora nos enfrentamos con una constante negociación de la diferencia, donde otros elementos de discriminación como el género, la sexualidad o la raza se suman y entran en contradicción con la discriminación de clase social. Con el objetivo de conseguir formas de espacio público que permitan airear y negociar las diferencias y que den lugar a alianzas en torno a objetivos liberadores universales, basados en el reconocimiento de la diferencia, es necesario conseguir prácticas discursivas en público que faciliten la articulación entre los discursos.

Por último, el ámbito de la vida privada, dado que, como consecuencia, en especial, de la presencia de la televisión en el centro de muchos hogares, el discurso del ámbito privado sufre la intrusión de los modelos públicos. Y al contrario, elementos del discurso del ámbito privado se utilizan en los otros ámbitos. El ACD debe analizar esos cambios del discurso.

Wodak (2000 y 2003b) establece el Programa de Investigación del Análisis Crítico del Discurso:

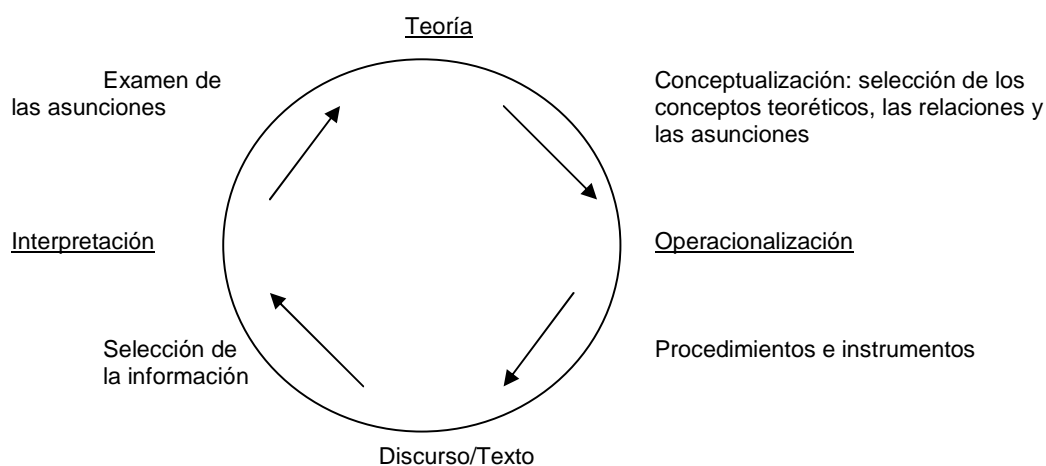
1. La aproximación es interdisciplinaria: teniendo en cuenta que los fenómenos sociales son complejos y no pueden darse explicaciones monocausales de tales fenómenos, se trata de trascender la dimensión lingüística e incluir más o menos sistemáticamente, la dimensión histórica, política, sociológica y/o psicológica en el análisis de una situación discursiva.
2. Esta interdisciplinariedad se localiza en la teoría, el trabajo en sí mismo, los equipos de investigación, la práctica y la aplicación de resultados.

3. La aproximación es orientada a un problema, no se focaliza en ítems específicamente lingüísticos.
4. Tanto la teoría como la metodología son eclécticas: se integran a aquello que sea adecuado para la comprensión y explicación del objeto de investigación.
5. El estudio siempre incorpora trabajo de campo y la etnografía para explorar el objeto de investigación, como una precondition para cualquier análisis y teorización. Se estudian grandes *corpora* de datos.
6. La aproximación es abductiva: es necesario un continuo ir y venir entre teoría y datos empíricos.
7. Se estudian múltiples géneros y espacios públicos; se investigan relaciones intertextuales e interdiscursivas. La recontextualización es el proceso más importante para conectar las prácticas sociales y sus representaciones en estos géneros, tanto como los temas y argumentos ('topoi').
8. El contexto histórico es siempre analizado, teorizado e integrado en la interpretación de discursos y textos.
9. Las categorías y herramientas para el análisis están definidas de acuerdo con todos estos pasos y procedimientos, tanto como en relación con el problema específico a investigar.
10. Nuestra investigación se conduce desde un nivel micro a uno global, no de un modo unidireccional, sino de modo dialéctico.
11. Se tiene como objetivo la aplicación práctica de los resultados.

La metodología utilizada por el ACD es esencialmente cualitativa, más allá de que puedan hacerse estudios cuantitativos (básicamente de frecuencias) y triangularse con los cualitativos (Martín Rojo *et al.*, 1998; Meyer, 2003). No puede trazarse ninguna línea clara entre la recogida de datos y el análisis.

Meyer (2003) explica la investigación desde el ACD como un proceso circular:

La investigación empírica como proceso circular



Pero hace una distinción entre los métodos de extracción y los de evaluación, es decir, entre las formas de obtención de datos (ya sea en el laboratorio o mediante trabajo de campo) y los procedimientos que han sido desarrollados para el análisis de los datos recogidos. Los primeros organizan la observación, los segundos regulan la transformación de los datos en información y la ulterior restricción de las oportunidades abiertas a la inferencia y a la interpretación. Esas dos fases no son independientes.

No existe ninguna forma de obtención de datos que sea característica del ACD (Meyer, 2003). No se considera que la obtención de datos sea una fase específica que deba haberse completado antes de comenzar el análisis: tras el primer ejercicio de recogida de datos, lo que procede es efectuar los primeros análisis, hallar indicadores para conceptos concretos, elevar los conceptos a categorías, y, sobre la base de estos resultados, recoger nuevos datos (muestreo teórico). La recogida de datos es un elemento que nunca se excluye por completo y siempre surgen nuevas cuestiones que solo pueden abordarse si se obtienen nuevos datos o si se reexaminan los datos recogidos con anterioridad.

Algunos autores (Van Dijk, Fairclough) analizan los discursos difundidos por los medios de comunicación de masas; Wodak (2000 y 2003b) postula que el ACD

debe incluir siempre un trabajo de campo y datos etnográficos como cuestión previa. Ron Scollon (2003) argumenta que, como mínimo, la observación participante es la herramienta de investigación primaria para recoger los datos necesarios para un AMD...

Es en la fase de análisis de los datos cuando se hace evidente el carácter lingüístico del ACD, ya que las operacionalizaciones fundamentales dependen de conceptos lingüísticos como los actores, el modo, el tiempo, la argumentación, etc.

Por último, Martín Rojo (1997 y 2006) se centra en el orden institucional para analizar las prácticas discursivas que se producen en relación a la acción de la institución y los agentes sociales. Considera que la investigación debe tener en cuenta dos aspectos, para cada uno de los cuales plantea varias herramientas de análisis. Los dos aspectos de investigación son:

1. La construcción discursiva de las representaciones sociales: cómo los discursos ordenan, organizan, instituyen nuestra interpretación de los acontecimientos y de la sociedad e incorporan opiniones, valores e ideologías.
2. El orden social del discurso: cómo se gestiona socialmente el poder generador de los discursos, cómo se distribuyen socialmente, cómo se les atribuye diferente valor según quién los produzca y dónde se difundan.

En cuanto a las herramientas de análisis, para el primero de los dos aspectos, recoge las siguientes, que han sido utilizadas por los analistas:

- a. Para el estudio de la construcción de representaciones de los actores sociales, se analizan las formas de designación, los atributos y acciones que se les asignan y la producción de dinámicas de oposición y polarización entre los grupos sociales.
- b. La representación de los procesos, a quién se le atribuye su responsabilidad y sobre quién se proyectan sus consecuencias, se estudia cómo se gestionan los papeles semánticos y la agentividad.

- c. La recontextualización de las prácticas sociales en términos de otras prácticas.
- d. La argumentación utilizada para persuadir o para justificar acciones y comportamientos.
- e. La proyección de las actitudes de los hablantes hacia el enunciado.
- f. La legitimación y deslegitimación de las representaciones discursivas de los acontecimientos, de los actores sociales, de las relaciones sociales y del propio discurso.

Wodak (2000) habla de estrategias discursivas de los hablantes, para cada una de las acciones anteriores:

- de referencia y nominación,
- predicativas,
- de argumentación,
- de encuadre de las representaciones discursivas,
- de intensificación y mitigación,
- de legitimación de las acciones y de los propios discursos.

Para el análisis del segundo aspecto, el orden del discurso, hay que tener en cuenta que este se asienta sobre un principio de desigualdad y sobre él se proyectan los conflictos de interés de los distintos grupos sociales, que compiten por intervenir en la producción, recepción y circulación de los discursos, lo cual convierte al ámbito discursivo en un ámbito de lucha. La regulación de la producción, recepción y circulación de los discursos se articula sobre tres ejes:

1. La producción de los discursos está controlada si los grupos que tienen autoridad para ello consiguen imponer el uso de lenguas, dialectos, registros y usos retóricos y lingüísticos a los que no todos los grupos sociales tienen acceso.
2. Se controla la circulación de los discursos si algunos grupos sociales pueden permitir o limitar la circulación de determinados discursos.

3. El control del poder de los discursos se ejerce mediante la neutralización de los mismos, deslegitimando, o bien la fuente que los ha producido, o bien las representaciones e ideologías que se transmiten, o bien la forma y adecuación de los discursos.

4. Marco metodológico

En nuestro caso analizamos, siguiendo la posición citada más arriba de Luisa Martín Rojo, la acción de una institución, el sistema educativo de nuestro país, y de los agentes sociales que participan en ella, en relación con los papeles asignados a los géneros, a través del análisis de su discurso, que se concreta en las clases de lengua de los diferentes cursos de enseñanza secundaria, partiendo de la consideración de la escuela como institución legitimada para transmitir las pautas de comportamiento, el saber. Y para ello, como la misma autora propone, seguimos las cuatro fases que explicitamos a continuación.

4.1. Pregunta

En primer lugar, el planteamiento de la pregunta que dará origen a nuestras investigaciones y que concretamos en: “¿En qué medida el sistema educativo y, en especial, la asignatura de Lengua castellana y Literatura, transmiten sexismo?”. Pregunta que se asienta sobre el supuesto epistemológico de que la escuela –en su sentido global, sinónimo de sistema educativo- y el discurso que en ella se produce colaboran en la reproducción de la estructura social en la que se insertan, y que, a su vez, en la propia institución –los actores sociales que intervienen en ella- se generan acciones y discursos alternativos que ayudan a la transformación de esa estructura social.

4.2. *Corpus de datos*

Para responder a la pregunta planteada seleccionamos un *corpus* de datos cuyo análisis consideramos necesario:

a) Atendiendo al programa establecido por los analistas del ACD, transcendemos el ámbito lingüístico para estudiar, de forma interdisciplinaria –desde la sociología, la historia y la política- el contexto en el que nuestro objeto de análisis se inserta, por lo que contamos con datos de ese contexto. Por un lado, los principales rasgos de la actual situación social en que se insertan las mujeres, rasgos de discriminación que se manifiestan en los diversos ámbitos sociales –trabajo, medios de comunicación, político... y, especialmente, en el educativo-; por otro, los datos históricos, que nos permiten observar la evolución social del papel de las mujeres, así como la evolución histórica de la educación femenina y los diferentes criterios desde los que esta ha estado concebida.

Como Wodak señala, tenemos en cuenta el nivel macro –los datos que reflejan la situación de las mujeres en nuestro país, tanto en el conjunto de la sociedad como en el sistema educativo, como profesoras y como alumnas- y el nivel micro –los que se dan en un instituto concreto-.

De la misma manera, desde el ámbito lingüístico, tenemos en cuenta las características de la lengua castellana en relación con el género gramatical y su utilización en la referencia al sexo de las personas, la normativa existente y su transmisión en el ámbito educativo.

b) Discursos elaborados por los diferentes actores sociales que intervienen en el ámbito educativo: legislación educativa, profesorado, alumnado y libros de texto. Hemos utilizado un gran *corpus* de textos, compuesto por toda la legislación en materia de enseñanza de la lengua y la literatura en las etapas de secundaria obligatoria y bachillerato, nueve libros de texto correspondientes a estas etapas, así como las transcripciones de cuatro grupos de debate realizados y de exposiciones individuales del alumnado. Se trata de textos de diferente tipo (Conde, 2009): en el caso del material legislativo y de los libros de texto, textos con un alto grado de

codificación –género jurídico-administrativo o científico-técnico y literario-, que reproducen discursos “dichos y permanentemente dichos”, en palabras de Foucault; mientras que los textos que transcriben los debates grupales fijan un tipo de discurso más abierto y menos codificado, que desaparece en el acto mismo en que se ha pronunciado –a no ser por la existencia de una grabadora-, un discurso conversacional, con un alto grado de espontaneidad, con diversas formas expresivas –circunloquios, aparentes errores, lapsus...-.

c) Investigaciones y análisis realizados en este ámbito. Contamos con una amplia bibliografía y diversas investigaciones cuyos objetos de estudio son lo que, como formulación global, podemos denominar el sexismo en el sistema educativo y el sexismo en el lenguaje. No contamos con investigaciones que, como en nuestro caso, se propongan un análisis de la interacción de ambos ámbitos en la transmisión del sexismo –y del androcentrismo-.

4.3. Trabajo de campo

Para el trabajo de campo realizamos una investigación etnográfica, con el objetivo de conocer “la organización social, las actividades, los recursos simbólicos y materiales, y las prácticas interpretativas que caracterizan a un grupo particular de individuos” (Duranti, 2000). Y hemos utilizado un método etnográfico: la observación participante, lo que ha sido posible dada la pertenencia de la autora de esta tesis a la comunidad educativa, como profesora de lengua y literatura, del instituto donde se lleva a cabo la investigación en el nivel micro. En palabras de Duranti, citando a Malinowski, “la *observación* de una comunidad específica no se lleva a cabo desde un lugar distante y seguro, sino desde el interior de las cosas, esto es, *participando* en tantos eventos sociales como sea posible. A esta combinación difícil, pero necesaria, de formas de estar con otros y observarlos la denominamos *observación participante*, una piedra angular de la contribución de la antropología a nuestra comprensión de las culturas humanas”.

Siguiendo a Duranti, hemos realizado esta observación participante de dos maneras: una participación completa, en el análisis del discurso del profesorado, siendo el propio discurso también objeto de análisis, a partir de la participación en el grupo de debate del profesorado desde la doble función de dinamizadora del debate y, como profesora, de miembro del grupo y una participación pasiva, en los demás casos.

Además se han utilizado las fórmulas de entrevistas y encuestas a dos de los actores sociales que intervienen, el profesorado y el alumnado.

4.4. Sistematización y análisis de los datos

Desde esa observación participante hemos analizado los discursos que se producen en las clases de lengua: el de la administración educativa, expresado en la normativa vigente; el de los libros de texto que se utilizan en los centros educativos, el del profesorado de esa asignatura y el del alumnado.

Como expresa Conde (2009:43 y 148), en nuestro análisis de los discursos hemos tenido en cuenta que estos “no se producen de forma aislada, ni existen de forma individualizada”, sino que “se produce y se desarrolla en relación a otro discurso al que alude, al que interpela, al que se trata de aproximar o del que se trata de diferenciar [...] el discurso producido en los grupos siempre alude, de una u otra forma, a la existencia de otros discursos al respecto”. De ahí que entendamos las posiciones expresadas como representaciones de grupos sociales y no como posiciones individuales y el discurso elaborado por el grupo, y por cada miembro del mismo, como “representante [...] de una determinada posición discursiva y, por tanto, de una determinada condición y posición social”.

Entendemos, con Conde (2009), que el análisis del discurso de los agentes sociales realizado a través de los grupos de debate, lejos de suponer una interpretación subjetiva arbitraria, es ‘imparcial’: a) por la propia materialidad y objetividad del texto producido en la investigación, b) por el tipo de ‘pensamiento ampliado’ –capacidad de entender lo que piensa el otro, como lo caracterizan Kant

y Arendt- que se pone en marcha a la hora de analizar e interpretar textos, y c) por el necesario consenso sobre la plausibilidad del análisis e interpretación desplegada que, en nuestro caso, se concreta en el contraste con otros estudios y análisis realizados en contextos similares, estudios y análisis que refuerzan las conclusiones obtenidas aquí obtenidas.

Así pues, hemos utilizado una metodología cualitativa, esencial para el ACD. Ahora bien, en nuestro caso, teniendo en cuenta el objeto de análisis, ha sido necesario utilizar, asimismo, una metodología cuantitativa, considerando que tanto la perspectiva cualitativa como la cuantitativa pretenden conocer las definiciones que los actores sociales ofrecen sobre la realidad. Puesto que también nos interesa conocer el fenómeno en su dimensión macrosocial, necesitamos *el gran angular* que representa la perspectiva cuantitativa (Murillo y Mena, 2006).

Como señala Alvira (1983), no existe contraposición real entre ambas perspectivas, pudiendo ser ambas complementarias y fructíferamente utilizadas en la investigación sociológica.

“La confusión entre conocer algo y tener experiencia de algo constituye el nudo gordiano de la dicotomía explicación/compreensión. No es lo mismo conocer (saber) que hoy hace calor, que experimentar (vivir) dicho calor.

Cuando conocemos que “hace calor hoy” conocemos algo abstracto representable simbólicamente. La experiencia de algo es difícilmente reducible a proposiciones verbales.

Se suele equiparar cualidad con experiencia directa y cantidad con conocimiento simbólico. Pero aunque ciertamente la experiencia de algo permite lograr conocimiento de ello, no permite conocerlo todo, al menos no con un conocimiento científico: solo proporciona la oportunidad de conocer y da una evidencia justificativa de cierto tipo.” (Alvira, 1983, pág. 60).

Desde la perspectiva cuantitativa hemos analizado la situación de las mujeres en España y su posición como profesoras y alumnas en el sistema educativo español, a partir de estadísticas formalizadas, datos que nos revelan la

situación global en que estas se encuentran en relación con la situación de los varones.

Pero no solo hemos utilizado metodología cuantitativa para el conocimiento macrosocial. En el caso del análisis de los libros de texto, la utilización de metodología cuantitativa nos ha servido para analizar regularidades y correlaciones del fenómeno estudiado –la menor presencia de las mujeres y de sus actividades en los contenidos de los mismos-. Asimismo, hemos triangulado los datos obtenidos en las encuestas realizadas al alumnado y al profesorado con los obtenidos en los grupos de discusión realizados con ambos grupos de actores sociales.

Capítulo III

Las mujeres en el contexto social

El pleno reconocimiento de la igualdad formal ante la ley, aun habiendo comportado, sin duda, un paso decisivo, ha resultado ser insuficiente.

LEY ORGÁNICA 3/2007, de 22 de marzo, para la igualdad efectiva de mujeres y hombres. Exposición de motivos.

1. Introducción: La existencia de discriminación femenina

Antes de centrarnos en el análisis de la realidad educativa española, objeto fundamental de nuestra investigación, haremos un repaso del contexto social en que esta realidad educativa se enmarca, desde el punto de vista de la situación de las mujeres. No cabe duda de la mutua influencia que los diversos ámbitos que componen ese contexto ejercen en la educación, así como a la inversa. El Sistema educativo, lo que conocemos como ‘enseñanza reglada’, en el que centraremos nuestra investigación, está inserto en la sociedad española, recibiendo de ella las pautas culturales que esta mantiene. El conocimiento, por tanto, de esa realidad social, nos servirá para entender, después, los diversos aspectos de análisis del discurso educativo.

El análisis del contexto social es, como ya hemos señalado en el capítulo anterior, uno de los elementos básicos del Análisis Crítico del Discurso, pues el discurso es una práctica social y, como tal práctica, está ‘situado’, es decir, se produce en un lugar y tiempo determinados. Siguiendo la diferenciación de Van Dijk (2006b), vamos a tratar en este capítulo las características del contexto global, dejando para capítulos posteriores el contexto local o interactivo.

En la actualidad nadie duda de la existencia de la discriminación de las mujeres: varias leyes del más alto rango parten de esa consideración y hasta se hacen leyes específicas para combatirla, como la de Igualdad. No hace muchos años dicha formulación era patrimonio de una minoría, principalmente femenina, que debía argumentarla y demostrarla con todo tipo de datos y cifras y, aún así, se encontraba con muchas resistencias, probablemente ideológicas, para convencer a sus interlocutores, sobre todo a los varones, aunque también a

muchas mujeres. Hoy día está asumido, de forma prácticamente generalizada, que la discriminación existe y, más aún, que hay que acabar con ella.

En los medios de comunicación, diariamente, aparecen noticias que dan cuenta de esa situación relegada de las mujeres, haciendo fundamentalmente referencia a su discriminación en el mercado laboral, a su poca presencia en el ámbito público, en el de la política y la participación social en general, o, desgraciadamente, dando cuenta de una de las principales lacras sociales, la de la llamada violencia de género, que ronda, machaconamente, año tras año, en España, la cifra de las 60 mujeres víctimas, muertas a manos de sus maridos, compañeros, novios o 'ex' de cualquier tipo.

Pero no por ser un lugar común deja de ser necesaria su demostración. Veamos algunos datos estadísticos en relación con aquellos aspectos que reflejan, en nuestro país (también, en general, en los de occidente) la posición de los individuos en el sistema social, datos relacionados con el mercado laboral y el trabajo, con las instituciones y el poder político, con las finanzas, las empresas y el poder económico o con los medios de comunicación, así como el especial problema de la violencia de género.

Los diferentes aspectos que van a analizarse se han elegido por su relevancia para marcar posición social, como indicadores de prestigio, capacidad de autonomía o independencia, así como por su colaboración en la creación de una determinada imagen de los individuos y grupos sociales, imagen que tiene una especial capacidad de generar influencia, a su vez, en el conjunto de la sociedad y, muy especialmente, en los jóvenes de ambos sexos, el alumnado en el que la presente tesis basa su investigación. Se realiza también en este capítulo un somero análisis del ámbito educativo, aunque se tratará más pormenorizadamente en los capítulos siguientes.

2. En el trabajo

Como señala Bourdieu en la cita que abre este capítulo, la discriminación femenina se basa en la división sexual del trabajo, de modo que a los hombres se les adjudica la producción de bienes –la tarea más importante- y a las mujeres, la reproducción biológica. Pero no solo se trata de causas

estructurales: a ello hay que añadir el peso de la subjetividad de las estructuras mentales que organizan las percepciones, los pensamientos y las acciones de todo el grupo. Así, el trabajo fuera de casa, el del ámbito público, el remunerado... está ocupado mayoritariamente por los hombres: 12.856.300 activos frente a 10.265.200 mujeres activas, cuando las mujeres mayores de 16 años son casi un millón más que los varones de las correspondientes edades¹.

Por el contrario, de los 2.470.900 personas mayores de 16 años que son calificadas de 'inactivas' y que no buscan empleo por razones de cuidado de las personas o por tener responsabilidades familiares, un 94,13 por 100 son mujeres², cifra a la que hay que añadir todas aquellas mujeres que, trabajando fuera de casa, también se responsabilizan de las tareas familiares, realizando con ello una doble jornada de trabajo o, en palabras de Laura Balbo (1994), de doble presencia, situación con la que se cuenta, tanto en el mercado laboral como en la propia organización familiar.

División del trabajo en función del sexo que no es voluntariamente elegida por las personas, sino que es resultado de diversas variables, entre las que las tradiciones, costumbres y mentalidades juegan un papel fundamental, al que acompañan, fundamentalmente, causas económicas y de interés empresarial, entre otras.

En la medida en que en dicho reparto el papel adjudicado a las mujeres es considerado socialmente poco importante, la posición social de las mujeres es secundaria, de "ciudadanas de segunda", de discriminación social.

2.1. Situación general de la participación femenina en el mercado de trabajo

En el mercado de trabajo, las mujeres siguen estando relegadas (tabla III.1). No cabe duda de las diferencias estadísticas favorables a los varones: por lo que respecta a los datos positivos (tasas de actividad y empleo), las cifras de los hombres son más elevadas; por lo que se refiere a los datos negativos (paro y precariedad), sus cifras son más bajas.

¹ Datos de la EPA 2010 TIII.

² *Íbidem*

TABLA III.1
ALGUNOS DATOS DEL MERCADO LABORAL SEGÚN SEXO

	VARONES	MUJERES
Tasa de actividad	68,28	52,22
Tasa de empleo	55,11	41,56
Tasa de paro	19,29	20,40
Índice de temporalidad	24,52	26,75

Fuente: EPA, 2010 TIII

Los alrededor de 15 puntos (16 y 13,5 respectivamente) que separan a hombres y mujeres en las tasas de actividad y de empleo significan un importante avance con respecto a años anteriores, pero sigue siendo una gran diferencia, que se muestra persistente, aunque va descendiendo paulatinamente: en el 4º trimestre de 1998, las diferencias entre hombres y mujeres eran de 26,1 y 28 puntos y en el mismo trimestre de 2002, de 24,4 y 25,6 puntos³. Por su parte, las tasas de paro, que repetían machaconamente la proporción 2 a 1 entre mujeres y varones, desde que las estadísticas se presentan desagregadas por sexo (1998 TIV: 12,8 por 100 para los hombres y 26 por 100 para las mujeres; 2002 TIV: 8,5 por 100 y 16,2 por 100 respectivamente⁴), se han visto igualadas negativamente tras la incidencia de la crisis económica en el mercado laboral, a partir de 2008, y, en la actualidad, la tasa de paro masculina se ha acercado a la femenina, manteniéndose esta por encima. En cuanto al índice de temporalidad, aun siendo muy alto en ambos casos, aún lo es más para las mujeres: 2,2 puntos más.

En relación con el tipo de contrato, las mujeres ocupan solo un 39,21 por 100 de los trabajos a tiempo completo (tabla III.2), sin embargo, ocupan la gran mayoría de los puestos de trabajo con contrato a tiempo parcial, el 77,06 por 100 del total de ellos. Así pues, el contrato a tiempo parcial, que responde a las necesidades de la planificación empresarial, parece especialmente destinado a las mujeres; sin embargo, no es una modalidad de contrato elegido por ellas

³ *Mujer en cifras*. Instituto de la Mujer. En www.mtas.es/mujer

⁴ *Íbidem*.

(tabla III.3): tan solo un 6,87 por 100 de los hombres y un 10,27 por 100 de las mujeres afirman no querer un trabajo a tiempo completo. Por el contrario, el grupo de los que no han podido encontrar un trabajo de jornada completa es el mayoritario, tanto en varones como en mujeres –alrededor de la mitad-.

TABLA III.2
CONTRATOS SEGÚN TIPO DE JORNADA Y SEXO

	TOTAL (en miles)	%
TIEMPO COMPLETO	16.174,8	87,21 (s/ contratos)
Mujeres	6.342,9	39,21 (s/ tpo. completo)
Varones	9.831,9	60,79 (s/ tpo. completo)
TIEMPO PARCIAL	2.371,9	12,79 (s/ contratos)
Mujeres	1.827,7	77,06 (s/ tiempo parcial)
Varones	544,2	22,94 (s/ tiempo parcial)

Fuente: EPA 2010 TIII

TABLA III.3
PERSONAS OCUPADAS A TIEMPO PARCIAL POR SEXO Y MOTIVO

Motivos	Varones		Mujeres	
	Miles	%	Miles	%
Seguir cursos de enseñanza o formación	59,8	10,99	85,5	4,68
Enfermedad o incapacidad propia	9,5	1,75	15,4	0,84
Cuidado de niños o de adultos enfermos, incapacitados o mayores	8,9	1,64	294,9	16,14
Otras obligaciones familiares o personales	11	2,02	177,6	9,72
No haber podido encontrar trabajo de jornada completa	318,4	58,51	887,6	48,56
No querer trabajo de jornada completa	37,4	6,87	187,7	10,27
Otros motivos	97,1	17,84	174,4	9,54
No sabe el motivo	2,1	0,39	4,6	0,25
Total	544,2	100,0	1.827	100,0

Fuente: EPA 2010 TIII

Pero la pervivencia de la discriminación femenina podemos observarla, además, por otros datos destacables (tabla III.3): de entre las motivaciones para

el contrato a tiempo parcial, para un 25,86 por 100 de las mujeres está la del cuidado de niños y ancianos y las obligaciones familiares, frente al 3,66 por 100 de los varones por las mismas causas. Sin embargo, la compatibilidad con los estudios es la motivación de un contrato parcial para el 10,99 por 100 de los hombres, mientras que para las mujeres lo es en un 4,68 por 100: el reparto del trabajo según el sexo y, sobre todo, la responsabilidad de las mujeres en las tareas domésticas y de cuidado siguen ejerciendo sobre las mujeres una influencia decisiva en el mantenimiento de su relegación social.

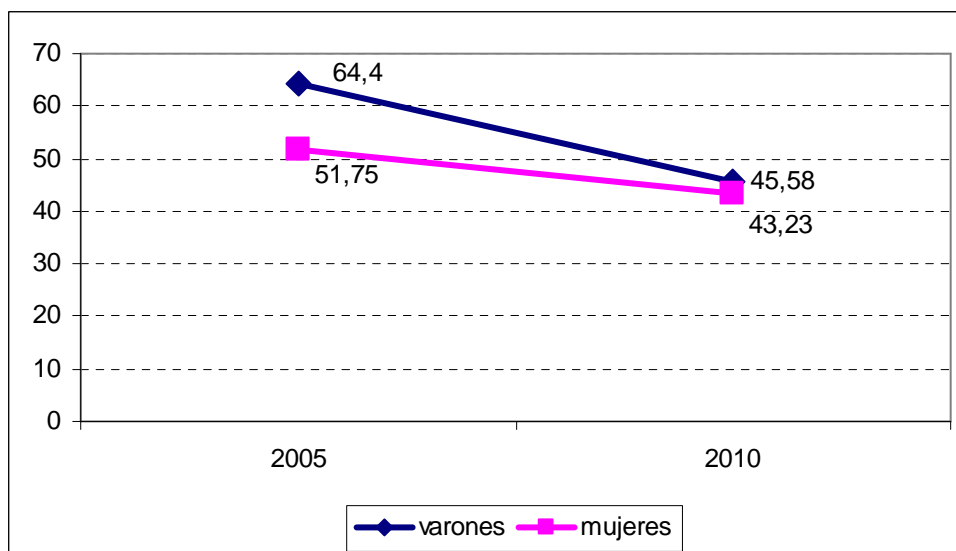
2.2. La crisis económica repercute muy negativamente en la juventud

La situación laboral de los jóvenes, que repetía la discriminación por razón de sexo de los mayores –algo suavizada- hace pocos años, se ha visto modificada tras la crisis económica: chicos y chicas jóvenes han visto disminuir su acceso al mercado laboral, pero ha sido sobre los varones donde la crisis se ha dejado sentir de manera más pronunciada, de manera que, como señalábamos antes en relación con el paro, las cifras se han acercado, igualándose ‘a la baja’, es decir, dejando a los varones jóvenes en la peor situación que aún siguen teniendo las mujeres jóvenes.

Como expresa el gráfico III.1, la diferencia de casi 14 puntos en la tasa de empleo entre varones y mujeres jóvenes, en el año 2005, es similar a la que se da actualmente, si consideramos el conjunto de la población. Sin embargo, las correspondientes tasas de empleo de chicos y chicas en 2010, muy reducidas en relación con 2005, mantienen una diferencia de poco más de 2 puntos. Ahora bien, no se trata de que las mujeres jóvenes hayan mejorado su acceso al mercado laboral –por el contrario, ha empeorado-, sino de que los varones jóvenes han empeorado aún más, igualándose con ello a la situación de las mujeres.

GRÁFICO III.1

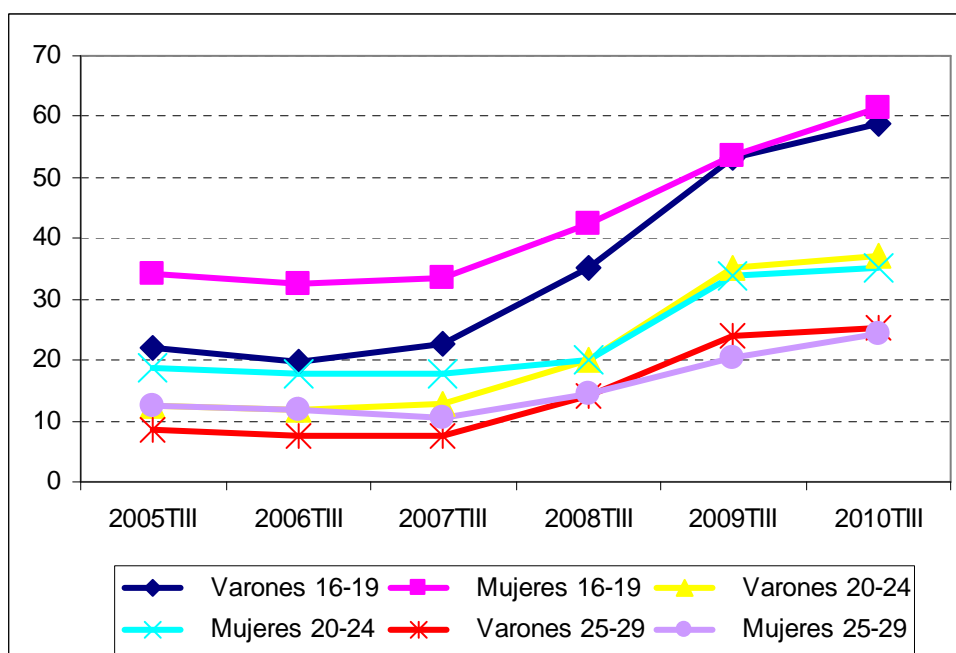
VARIACIÓN 2005-2010 DE LAS TASAS DE EMPLEO DE JÓVENES DE 16 A 29 AÑOS, SEGÚN SEXO



Fuente: EPA

GRÁFICO III.2

EVOLUCIÓN DE LAS TASAS DE PARO DE JÓVENES (16 A 29 AÑOS), SEGÚN GRUPOS DE EDAD Y SEXO



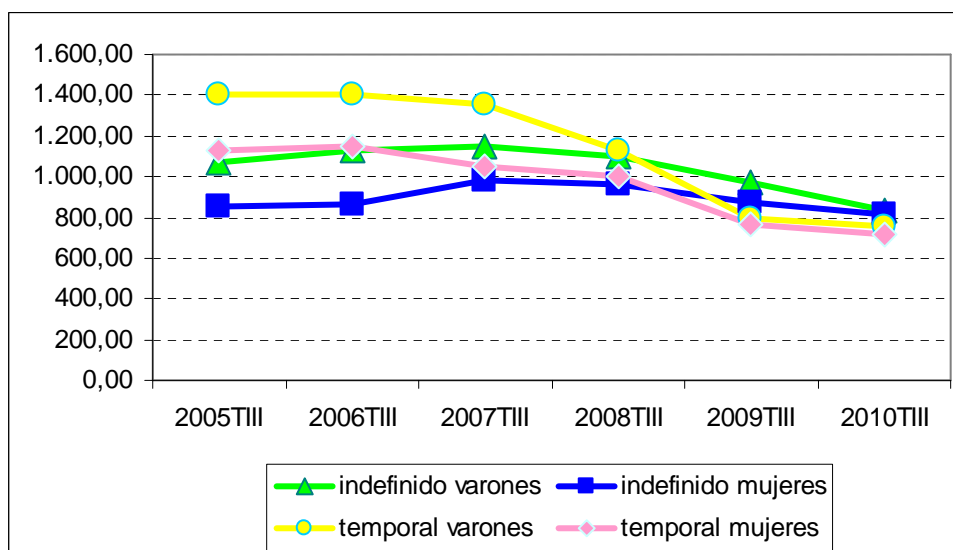
Fuente: EPA

Ese empeoramiento se ve también reflejado si observamos las tasas de paro (gráfico III.2): las anteriores –año 2005- diferencias según el sexo en las tasas de paro –de 4, 6 y 12 puntos para los grupos de edad 16-19, 20-24 y 25-29, respectivamente- y que se han mantenido sin apenas variación durante 2006 y 2007, han ido disminuyendo progresivamente a partir de la crisis económica, llegando a ser prácticamente iguales en 2010 las de los jóvenes de uno y otro sexo, según cada grupo de edad.

Y la misma evolución encontramos al analizar el tipo de contratación: las diferencias entre sexos existentes durante los años anteriores a la crisis económica, donde los varones superaban ampliamente a las mujeres, tanto en la contratación indefinida como en la temporal, se han tornado en igualación entre los sexos (ver gráfico III.3). Tanto los contratos indefinidos como los temporales, de varones y de mujeres, han descendido a partir de 2007, fruto de la destrucción de empleo que ha conllevado la crisis económica, siendo más agudizado el descenso masculino.

GRÁFICO III.3

EVOLUCIÓN 2005-2010 DE LA CONTRATACIÓN INDEFINIDA Y TEMPORAL DE LOS JÓVENES (16 a 29 años), SEGÚN SEXO (En miles)



Fuente: EPA

Con respecto al tipo de jornada (ver tabla III.4), la situación de los grupos de edad de 16 a 29 años repite, con ciertas modificaciones más igualitarias entre los sexos, la del conjunto de las personas ocupadas: las jóvenes ocupan casi los dos tercios de los contratos a tiempo parcial y los jóvenes son mayoría en los contratos a tiempo completo.

TABLA III.4**CONTRATOS DE JÓVENES (16-29) SEGÚN TIPO DE JORNADA Y SEXO**

	TOTAL (en miles)	%
TIEMPO COMPLETO	2.745,10	81,12 (s/ contratos)
Mujeres	1.198,90	43,67 (s/ tpo. completo)
Varones	1.546,20	56,33 (s/ tpo. completo)
TIEMPO PARCIAL	638,90	18,88 (s/ contratos)
Mujeres	414,70	64,91 (s/ tiempo parcial)
Varones	224,20	35,09 (s/ tiempo parcial)

Fuente: EPA 2010 TIII

En cualquier caso, las diferencias de género en el mercado laboral entre los y las jóvenes siguen manifestándose en terrenos como el salarial, el abandono temporal del trabajo fuera de casa de las mujeres por su dedicación a las responsabilidades familiares... La crisis económica está profundizando y ampliando a más sectores la inseguridad que hasta hace poco era percibida en mayor medida por las mujeres –el 60,4 por 100 de ellas- que por los varones –el 48 por 100 de ellos- (Antón, 2006).

2.3. Segregación horizontal

En cuanto a los sectores de la producción, podemos verlos reflejados en la tabla III.5.

Se mantiene fundamentalmente una segregación horizontal –sectores feminizados y sectores masculinizados-, lo que se manifiesta en la casi ausencia de mujeres en la construcción –un 7,8 por 100 del sector- o el transporte, con menos del 20 por 100 de mujeres-; en el conjunto de la industria, las mujeres no

llegan al 25 por 100. Mientras, perviven sectores claramente feminizados como el empleo doméstico –un 91,3 por 100 de mujeres-, el sanitario –un 77,4-, el educativo -64,9- y la hostelería -54,5-, lo que significa la continuidad, en el ámbito laboral, de las tareas encomendadas a las mujeres en el ámbito doméstico. Otro sector feminizado es el de las tareas administrativas, con un 55,4. Y en los últimos años ha aparecido un nuevo sector feminizado, el de la judicatura: en el año 2006 había un 54,45 por 100 de fiscalas, un 60,63 por 100 de secretarías judiciales y un 62,63 por 100 de juezas, lo cual se corresponde con el 55,32 por 100 de mujeres estudiantes de Derecho.⁵

TABLA III.5

POBLACIÓN ASALARIADA POR RAMA DE ACTIVIDAD Y SEXO
(En miles)

	Varones	Mujeres
TOTAL	10.376,20	8.170,60
A Agricultura, ganadería, silvicultura y pesca	575,6	178,4
B Industrias extractivas	40,4	2,5
C Industria manufacturera	1.769,80	596,7
D Suministro de energía eléctrica, gas, vapor y aire acondicionado	56,3	13,9
E Suministro de agua, actividades de saneamiento, gestión de residuos y descontaminación	103,7	17,3
F Construcción	1.537,20	130,9
G Comercio al por mayor y al por menor; reparación de vehículos de motor y motocicletas	1.463,40	1.439,30
H Transporte y almacenamiento	748,2	172,2
I Hostelería	651,3	780,4
J Información y comunicaciones	363,3	162,8
K Actividades financieras y de seguros	249	206,8
L Actividades inmobiliarias	44,2	41,9
M Actividades profesionales, científicas y técnicas	437,8	415,1
N Actividades administrativas y servicios auxiliares	411,6	511,8
O Administración Pública y defensa; Seguridad social obligatoria	826,6	592,2
P Educación	393,1	727
Q Actividades sanitarias y de servicios sociales	319,5	1.096,60
R Actividades artísticas, recreativas y de entretenimiento	201,5	142,1
S Otros servicios	117,9	256,2
T Actividades de los hogares como empleadores de personal doméstico y como productores de bienes y servicios para uso propio	65,2	685,4
U Actividades de organizaciones y organismos extraterritoriales	0,6	1,3

Fuente: EPA 2010TIII

⁵ *Mujer en cifras*. Instituto de la Mujer, en www.mtas.es/mujer.

A la vez, hay que constatar el importante incremento femenino que se da en muchas ramas de la actividad, donde las mujeres se acercan al 50 por 100: comercio, actividades financieras y de seguros...

2.4. Segregación vertical

Además, junto a esa segregación horizontal, hay que tener en cuenta la segregación vertical, que se da en todos los sectores laborales; es decir, la relegación de las mujeres a los puestos de nivel inferior. Si antes hemos podido observar un menor acceso al trabajo remunerado y una peor colocación en él de las mujeres, en relación con el tipo de contrato –más jornada a tiempo parcial, más temporalidad, es decir, más precariedad-, tenemos ahora una muestra de las mayores dificultades de las mujeres para el ascenso en su carrera profesional. Podemos así observar que, entre el profesorado, las mujeres están, sobre todo, en Infantil y Primaria -81,4 por 100⁶-, los niveles más bajos, mientras que en la Universidad son el 37,6 por 100⁷ (ver apartado 7). Y en el caso de la judicatura, aunque las mujeres son el 58,08 por 100 de los fiscales, el 65,05 por 100 de los secretarios judiciales y el 47,47 de los miembros de la carrera judicial, solo son el 18,18 por 100 del Tribunal Constitucional y el 7,69 por 100 de los magistrados del Tribunal Supremo⁸. En la dirección de las empresas del IBEX-35, en el año 2009, las mujeres eran un 6,59 por 100 del total de personas de la alta dirección⁹.

2.5. Brecha salarial

El conjunto de la situación hasta aquí descrita, una muestra somera de la situación de las mujeres en el mercado laboral, nos lleva a otro aspecto discriminatorio que, a su vez, es síntesis de la situación relegada de las mujeres en relación con los hombres por lo que se refiere al trabajo fuera de casa, y es la llamada “brecha salarial” que separa a hombres y mujeres, brecha que va

⁶ Curso 2008-09. Datos del Ministerio de Educación

⁷ *Ibidem*

⁸ *Mujer en cifras*. Instituto de la Mujer, en www.mtas.es/mujer.

⁹ *Ibidem*

descendiendo progresivamente, pero que aún se manifiesta de manera importante (ver tabla III.6).

TABLA III.6

EVOLUCIÓN 1995-2008 DE LA BRECHA SALARIAL ENTRE LOS SEXOS

1995	2002	2004	2005	2006	2007	2008
32,85	28,88	27,54	27,49	26,33	25,62	21,87

Fuente: *Mujeres en cifras*. Instituto de la Mujer (www.inmujer.es)

Según Martín Urriza, y Zarapuz Puertas (2000: 65) “1. Existe un diferencial salarial entre hombres y mujeres: la ganancia media por hora trabajada de las mujeres en 1999 supone solo el 78% de la de los hombres. 2. Esta situación de España es similar a la del conjunto de la Unión Europea, donde también se cumple que el salario medio de la mujer es claramente inferior al del hombre.” Y entre las causas de esta discriminación estarían:

- a) La edad: las mujeres tienen una mayor presencia relativa entre los trabajadores jóvenes, que son los que cuentan con un salario más bajo.
- b) El tipo de contrato: el salario medio entre los trabajadores con contrato indefinido es el doble que el de los trabajadores con contrato temporal y el peso de los contratos temporales es superior entre las mujeres que entre los hombres.
- c) El tipo de jornada laboral: la ganancia por hora trabajada en jornadas a tiempo completo supera en un 60% la ganancia por hora a tiempo parcial. Mientras que el 20% de las mujeres trabaja a tiempo parcial, solo el 3% de los hombres lo hace. Factor que parece ser uno de los decisivos a la hora de explicar las diferencias entre el salario medio de hombres y mujeres.
- d) La antigüedad: la antigüedad media de los hombres en su empresa es superior a la de las mujeres.
- e) La ocupación: las mujeres concentran un mayor porcentaje de sus asalariados que los hombres en aquellas ocupaciones en las que la ganancia de las mujeres es inferior al salario medio de las mujeres.

- f) El sector de actividad: la presencia relativa de las mujeres es mayor en aquellos sectores económicos que cuentan con salarios más bajos.
- g) El tamaño de la empresa: los salarios son menores en las pequeñas empresas, en las que las mujeres concentran un porcentaje de sus asalariados superior al de los hombres.

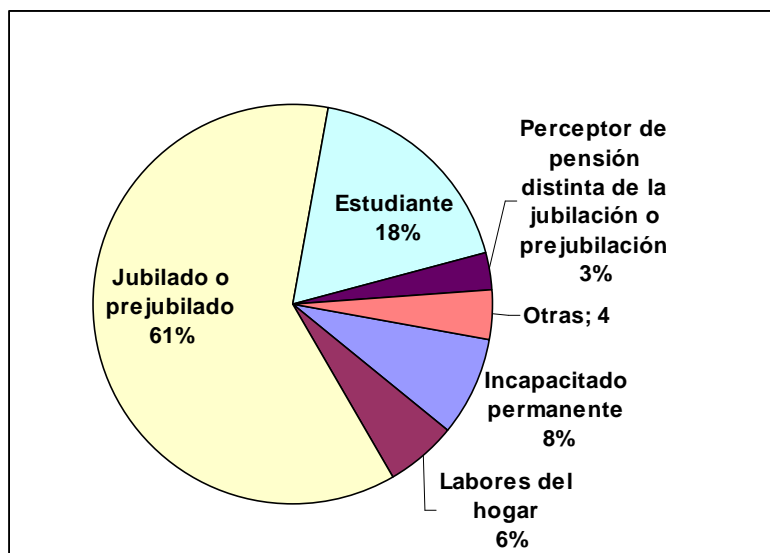
2.6. El trabajo doméstico

Por el contrario, las mujeres ocupan ampliamente el espacio doméstico. Según la EPA, en el tercer trimestre de 2010 había más de 4 millones de mujeres amas de casa en exclusiva. Junto a ellas, hay que añadir que casi las tres cuartas partes de la población activa femenina, frente al 12 por cien de la masculina, también ejercen como amas de casa, realizando así una doble jornada de trabajo, otro elemento más de discriminación. (Balbo, 1994; CES, 2003; Torns et al., 2002).

El trabajo doméstico sigue siendo responsabilidad de las mujeres: es su tarea obligada en la gran mayoría de los casos, convirtiéndose a la vez en obstáculo para su incorporación al mercado laboral y su promoción profesional y en trabajo con que compatibilizar su deseo de desarrollo personal, profesional y social. Lo podemos ver en los gráficos III.4 y III.5 y en las tablas III.7 y III.8, que reflejan la gran distancia que existe aún entre la dedicación de los hombres y la de las mujeres a las tareas domésticas. Los dos gráficos nos muestran que, mientras que la principal causa de inactividad de los varones –el 61 por 100 de los inactivos- es la de estar jubilado o prejubilado, en el caso de las mujeres -44 por 100- es la de ser amas de casa¹⁰.

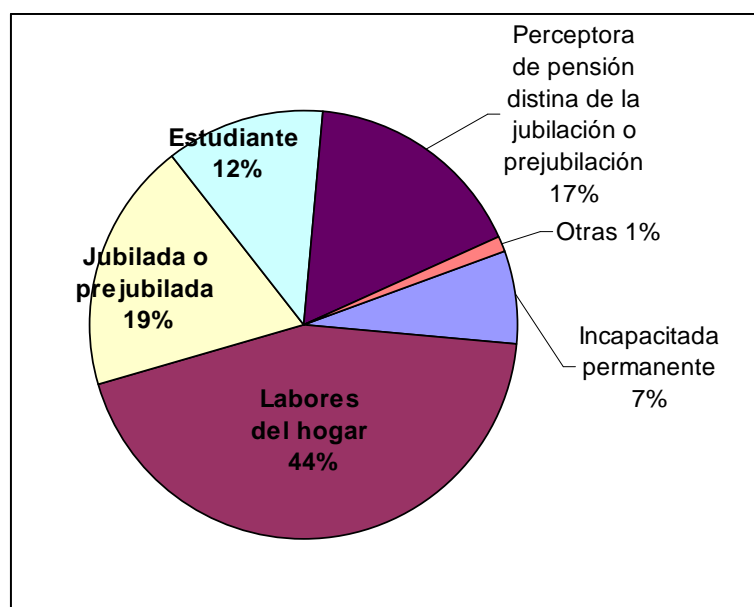
¹⁰ Como algunas autoras defienden, las amas de casa no son personas inactivas, aunque así sean consideradas por la EPA.

GRÁFICO III.4
TIPO DE INACTIVIDAD PRINCIPAL. VARONES



Fuente: EPA 2010 TIII

GRÁFICO III.5
TIPO DE INACTIVIDAD PRINCIPAL. MUJERES



Fuente: EPA 2010 TIII

Por su parte, las tablas nos muestran datos referidos al disfrute de los permisos de maternidad (tabla III.7) durante los años 2007, 2008 y 2009, y el tiempo de dedicación a las tareas del hogar. Las mujeres trabajadoras son

principalmente quienes disfrutaban los permisos de maternidad, frente al poco más del 1 por 100 de esos permisos, que disfrutaban los hombres.

TABLA III.7
PERMISOS DE MATERNIDAD (2007-2009)

Año	Ambos sexos	% Madres
2007	331.642	98,43
2008	359.160	98,45
2009	340.512	98,32

Fuente: Estadísticas de la Seguridad Social

Por otro lado, la Encuesta de Empleo del Tiempo 2010 del INE refleja que las mujeres dedican a 'Hogar y familia', una duración media de 4 horas y 04 minutos, mientras que los varones decían dedicar a estas actividades una media de 1 hora y 50 minutos, cantidades que evolucionan muy lentamente hacia su igualación (tabla III.8): en 7 años, las mujeres han reducido este tiempo en 20 minutos, el mismo que han incrementado los varones su dedicación a las tareas domésticas. De esta forma, el reparto equitativo de las tareas domésticas no parece que se sitúe en un horizonte cercano.

TABLA III.8
TIEMPO DE DEDICACIÓN AL HOGAR (2003-2010)

Año	Mujeres	Varones
2002-2003	4 horas 24 minutos	1 hora 30 minutos
2009-2010	4 horas 04 minutos	1 hora 50 minutos

Fuente: Encuesta de Empleo del Tiempo 2010. INE.

Parece que el peso de las estructuras sociales, así como las mentalidades y las costumbres son persistentes y difíciles de cambiar, ya que, a pesar de ya muchos años de pervivencia de un discurso igualitario y de una incorporación importante de las mujeres al mercado de trabajo, las tareas domésticas siguen recayendo en las mujeres:

“En el 82% de las casas, es la madre la que realiza las tareas del hogar, incluso el fin de semana; la que elabora la lista de la compra; la que piensa qué se necesita y la que está pendiente (86%) de que no falte el jabón de la ducha, el papel higiénico o la fruta. Es decir, la parte más agotadora psíquicamente, como es estar pendiente de lo que hay o no en la despensa o en la nevera, se la lleva la madre. Ella es también la que mayoritariamente se encarga de la compra. La preparación de los desayunos también corre a cargo de las madres (por encima del 70%). Los padres son los encargados de realizar las pequeñas reparaciones de fontanería o electricidad y quienes eligen el coche. La elaboración de la declaración de la renta también es tarea mayoritaria de los padres aunque en casa trabajen ambos”.¹¹

La situación ha mejorado algo en los últimos años, sobre todo en lo que respecta a la búsqueda de posibilidades de conciliación, para las mujeres, de ambos ámbitos, el doméstico y el laboral. Esa intención han tenido las diversas políticas de Igualdad que llevan desarrollándose más de 20 años y leyes como la llamada “de conciliación de la vida laboral y familiar”, del año 1999, o la Ley de Igualdad, de 2007:

“Especial atención presta la Ley a la corrección de la desigualdad en el ámbito específico de las relaciones laborales. Mediante una serie de previsiones, se reconoce el derecho a la conciliación de la vida personal, familiar y laboral y se fomenta una mayor corresponsabilidad entre mujeres y hombres en la asunción de obligaciones familiares, criterios inspiradores de toda la norma que encuentran aquí su concreción más significativa”.¹²

Ahora bien, como se viene haciendo hincapié en los últimos años (Heredero, 2011; Torns, 2011) estas políticas de conciliación no están sirviendo realmente para que los hombres se corresponsabilicen de las tareas domésticas, avanzando, con ello, en un reparto del trabajo de manera igualitaria

¹¹ La Vanguardia, 7 de julio de 2007. “Espectadores del machismo en casa”, noticia sobre una investigación realizada a 785 adolescentes de 21 institutos distribuidos por 15 municipios del área metropolitana de Barcelona, por Enriqueta Díaz, profesora de Historia en un instituto de Sant Cugat del Vallès.

¹² Ley Orgánica para la Igualdad Efectiva de Mujeres y Hombres, de 22 de marzo de 2007(LOIEMH).

entre los sexos, sino que siguen incidiendo en que sean las mujeres las encargadas de este ámbito.

3. Las mujeres en los medios de comunicación

El avance de las mujeres en su acceso al mercado laboral ha dado lugar a que estas hayan llegado a ocupar una buena parte de los puestos de trabajo en el sector de los medios de comunicación. El alumnado de Ciencias de la Información está compuesto de forma equilibrada según el sexo (las estudiantes fueron el 47,8 por 100 en el curso 2005-2006)¹³ y las mujeres acceden en la misma proporción a las principales cadenas de radio y televisión, así como a los periódicos y revistas. Si bien el número de profesionales ha llegado, en los últimos años, al equilibrio de sexos, no es así si nos fijamos en los principales puestos de las redacciones o de la dirección: solo 16 mujeres son directoras de periódicos, de los 120 que existen en España¹⁴

López Díaz (2005) manifiesta la existencia de un cierto equilibrio de sexos en la representación de los profesionales en los informativos de las principales emisoras de radio: 46 por 100 de mujeres y 54 por 100 de hombres. En los informativos de televisión los datos son similares: un 41 por 100 de mujeres y un 59 por 100 de hombres son los profesionales de la información en 4 principales cadenas de televisión.

Sin embargo, como señala el IV PIOM,

“Los medios de comunicación de masas, cuya influencia mediática es indiscutible, en muchas ocasiones, persisten, a menudo, en la transmisión de viejos valores y modelos o en el mantenimiento de una imagen denigratoria de las mujeres.

Las noticias de la prensa escrita tienen, como protagonistas, a las mujeres, en menor medida que a los hombres, salvo en el caso, por supuesto, de que estén relacionadas con las habituales secciones de moda, espectáculos o “corazón”. Las cuestiones vinculadas con la igualdad de oportunidades tienen escasa cobertura informativa. Las hazañas deportivas de las mujeres tampoco

¹³ *Mujer en cifras*. En www.mtas.es/mujer.

¹⁴ [Blogs.periodistadigital.com](http://blogs.periodistadigital.com), 2006-01-08.

tienen parangón con las de los varones. Los perfiles que se ofrecen de las mujeres que ocupan puestos de relevancia en la política o los negocios están más centrados en su vida personal que profesional.” (Área 6)

Así, (López Díaz, 2005) las personas objeto de noticia son, en su inmensa mayoría, hombres: son mencionados un 85 por 100 de hombres, frente a un 15 por 100 de mujeres -las mismas cifras que resultaron en el anterior informe, de 2001-. Y son entrevistados un 82 por 100 de hombres y un 18 por 100 de mujeres; en el caso de las cadenas televisivas, las personas mencionadas en los informativos son un 79 por 100 de hombres y un 21 por 100 de mujeres; para las entrevistas, las mujeres aparecen en un 26 por 100 y los hombres en un 74 por 100.

Además, se da una diferencia significativa en el contenido de las menciones de las personas. Por ejemplo (López Díaz, 2005), un 8 por 100 de las mujeres mencionadas lo fueron en calidad de esposa, madre, hija, etc., y solo un 0,5 por 100 de los hombres fueron mencionados por tales criterios; los informativos de radio muestran a las mujeres en mayor proporción que a los hombres como víctimas: 23 por 100 de todas las mujeres mencionadas, frente a un 4 por 100 del total de menciones de los hombres; en los informativos de televisión, las mujeres más entrevistadas pertenecen al grupo de aquellas de cuya profesión no se informa -12,5 por 100-, después están las políticas -3,2 por 100- y en tercer lugar, las estudiantes -2,6 por 100-. Dado que el total de mujeres entrevistadas es del 26 por 100, de casi una de cada dos mujeres que hablaron en los telediarios, no se conoce su profesión (ni, en muchos casos, su nombre y apellidos), por el contrario, los hombres más entrevistados fueron los políticos -19,2 por 100-, en segundo lugar, los deportistas -15 por 100 y en tercer lugar, los hombres de profesión no declarada -8,7 por 100-.

Es decir, los pasos dados en el acceso de las mujeres al mercado laboral y, en concreto, a la profesión periodística, no tienen aún una correlación con la consideración social que perdura: las personas relevantes e “importantes”, dignas de aparecer como entidad informativa, dada su colocación en el universo de lo social, siguen siendo, principalmente los hombres. Por un lado, en la

decisión de qué y quién se considera importante para su aparición pública intervienen quienes dirigen los programas y medios, es decir, mayoritariamente hombres, quizá más mediatizados por su propia visión masculina. Por otro lado, no solo por parte de los hombres, sino por la sociedad en su conjunto, siguen considerándose socialmente más relevantes las actividades del ámbito público, realizadas por los hombres en mayor grado.

Como señala Carlos Lomas (2005), a pesar de la gran diversidad de contenidos y formatos de diarios y revistas que el escaparate de un quiosco nos muestra, la orientación de la mayoría de las ediciones de la prensa refleja una asignación estereotipada del ámbito público a los hombres y del ámbito privado a las mujeres y, asimismo, atribuyen estereotipadamente intereses y exigencias muy diferentes a unos y a otras

Con todo ello, la imagen que los medios de comunicación dan de las mujeres es, ciertamente, ambivalente: por una parte, la presencia como profesionales de la información es igualitaria, lo cual significa una aportación positiva para la consecución de la igualdad; por otra parte, con la abundancia de la aparición masculina en los contenidos informativos se refuerza el papel clave de los hombres. Aún tiene, pues, sentido la Plataforma de Acción, aprobada por la Cuarta Conferencia Mundial sobre la Mujer, celebrada en Beijing en 1995, que pidió

“...que se potenciara el papel de la mujer mejorando sus conocimientos teóricos y prácticos y su acceso a la tecnología de la información, lo que aumentaría su capacidad de luchar contra las imágenes negativas que de ella se ofrecen. La Conferencia destacó la necesidad de que las mujeres intervinieran en la adopción de decisiones que afectaran al desarrollo de las nuevas tecnologías, a fin de participar plenamente en su expansión y en el control de su influencia.”¹⁵

En el mismo sentido, la LOIEMH, en su artículo 36 establece que “los medios de comunicación social de titularidad pública velarán por la transmisión de una imagen igualitaria, plural y no estereotipada de mujeres y hombres en la

¹⁵ “La mujer y los medios de comunicación”. Hoja informativa nº 10. Nueva York, 5-9 de junio de 2000, en www.un.org/spanish/conferences/Beijing/fs10.htm

sociedad, y promoverán el conocimiento y la difusión del principio de igualdad entre mujeres y hombres.” Y en el Artículo 39, en relación con los medios de comunicación social de titularidad privada, que “todos los medios de comunicación respetarán la igualdad entre mujeres y hombres, evitando cualquier forma de discriminación.”

Un aspecto especial es el relativo a la publicidad, del que también se preocupa la LOIEMH, en su artículo 41, declarando ‘publicidad ilícita’ la que comporte una conducta discriminatoria.

Junto con los medios de comunicación, la publicidad juega un papel cada día más importante, no solo como un instrumento para estimular el consumo, sino también como una vía de transmisión de conceptos y actitudes sociales. El tipo de lenguaje, imágenes, actitudes, modelos, etc. que, con frecuencia, y a pesar de su sutileza, propone la publicidad, no hace sino perpetuar un mensaje discriminatorio hacia las mujeres.

El Observatorio de la publicidad sexista del Instituto de la Mujer ha recibido, en el año 2001, 710 denuncias, lo que supone un incremento del 109% respecto del año anterior. El número de campañas a que se refieren estas denuncias es de 211, un 25,6% más que en el año anterior.

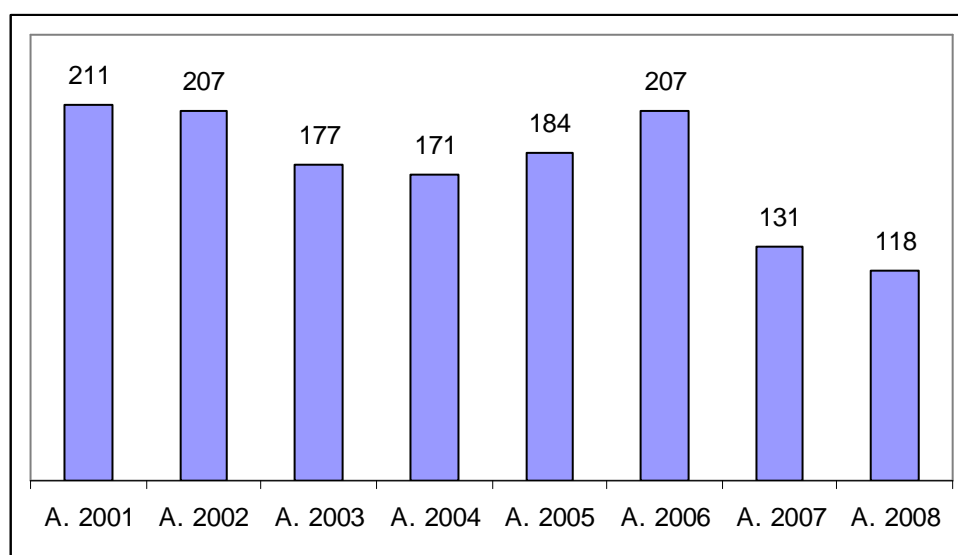
Durante este año 2001, casi el 78% de las protestas se refieren a la explotación del cuerpo femenino como objeto. En este tipo de publicidad, no solamente se priorizan los atributos físicos, ignorando cualquier capacidad intelectual de las mujeres, sino que, además, se utiliza para la promoción de todo tipo de productos. (IV PIOM, área 6)

Los estudios de los años setenta y ochenta sobre el papel de la publicidad en relación con los estereotipos de género mostraron cómo esta había construido un mundo femenino y otro masculino “completamente segregados, enfrentados y asimétricos, con una clara subordinación de la mujer a los deseos y al poder del hombre: la *esencia femenina* en los anuncios estaba obligatoriamente asociada a la maternidad, al ámbito doméstico y familiar, a la compra caprichosa y a la obsesión por la belleza mientras que la *esencia masculina* se asociaba al éxito público, a la autoridad, al poder, al saber científico y al conocimiento especializado sobre las cosas. (Lomas, 2005:269).

Ahora bien, los cambios sociales a favor de la igualdad de los sexos, registrados en los últimos años, el auge de las reivindicaciones feministas y los cambios en las mentalidades, favorables a la consideración de que hombres y mujeres debemos ser considerados iguales, han tenido su eco en los mensajes publicitarios y estos comienzan ya a evitar un posible contenido sexista. El descenso de las campañas de publicidad sexista denunciadas en el Observatorio de Imagen de las Mujeres del Instituto de la Mujer es significativo (gráfico III.6).

GRÁFICO III.6

**VOLUMEN DE CAMPAÑAS PUBLICITARIAS DENUNCIADAS EN EL
OBSERVATORIO DE IMAGEN DE LAS MUJERES**



Fuente: Instituto de la Mujer

La publicidad está ampliando los valores arquetípicos del hombre, recogiendo un proceso de 'feminización' de los hombres, que empiezan a asumir tareas y comportamientos típicos del sexo femenino, aunque tales cambios no hayan afectado aún al arquetipo femenino (Rey, 1994). Los nuevos papeles que la publicidad otorga a los hombres son analizados por otros (Lomas, 2005) como fruto del aumento de su capacidad de gasto económico, no de la liberación masculina de los roles tradicionales de masculinidad ni de una voluntad de compartir las tareas domésticas. Más allá de la explicación causal

de dichos nuevos roles, lo cierto es que, como reconoce el propio Carlos Lomas, “la conciencia de esos cambios ha traído consigo otros cambios en la representación de las formas de ser mujer y de ser hombre”. Y, junto con una publicidad que reproduce estereotipos tradicionales de los roles de género, son frecuentes en los anuncios publicitarios los personajes femeninos que rechazan la autoridad masculina, que aparecen en contextos profesionales típicamente masculinos, o que ironizan sobre la pretendida superioridad masculina.

Significativa importancia tiene el papel activo que algunos mensajes publicitarios dan a las mujeres en relación con la sexualidad. La publicidad ha comenzado a reflejar el derecho de las mujeres al placer. Junto a ello, aparece también la figura masculina como objeto del placer. Se trata de una tímida expresión de cierta crisis de la imagen estereotipada del macho agresivo y engreído, si bien no es fácil la aparición de escenas publicitarias que muestren ternura y sensibilidad como elementos esenciales en la configuración de la identidad masculina (Lomas, 2005).

En resumen, asistimos a la aparición de ciertos cambios en las representaciones de la masculinidad y la feminidad en la publicidad, fruto de los cambios sociales acaecidos en los últimos años en relación con los roles de género. Sin embargo, el lastre de los estereotipos tradicionales sigue siendo enormemente importante en los medios de comunicación social.

4. En la participación institucional y política

Si observamos las instituciones políticas, una simple mirada a las famosas ‘fotos de familia’ que suelen hacerse los jefes de gobierno en las cumbres políticas (reuniones de la UE, del G-8, G-7...) nos dibuja un panorama monótono de hombres. Al ‘más alto nivel’ las mujeres no llegan, simplemente¹⁶.

La composición del primer Gobierno de España presidido por R. Zapatero, formado en abril de 2004, fue de un 50 % de mujeres, fruto de una decisión política del propio presidente de avanzar hacia la igualdad, lo cual tiene

¹⁶ El País, en su edición del 18 de septiembre de 2003, publica la fotografía correspondiente del acto institucional de celebración del 25º aniversario de la Constitución española: entre las 59 más altas personalidades de nuestro país, que posan para dicha fotografía, solo hay 4 mujeres, ni siquiera el 7 %.

un significado muy importante para la difusión de una imagen igualitaria de hombres y mujeres. Dicha composición ha ido variando, pero manteniendo siempre un porcentaje similar en relación con los sexos. En cuanto a las carteras que ocupan las ministras, si bien las primeras –Vivienda, Educación, Sanidad, Medio Ambiente...- eran las relativas a los temas considerados ‘más femeninos’, después han llegado a ocupar los ministerios de Economía, Defensa o Exteriores... ministerios tradicionalmente ocupados por hombres, lo que supone una ruptura clara con el estereotipo y, por tanto, una buena propaganda a favor de la igualdad de los sexos.¹⁷

El Congreso de los Diputados tiene 350 miembros, entre los cuales hay 130 mujeres, el 37,14 por 100¹⁸. Y el Senado está compuesto por 263 miembros, de los que solo 83 son mujeres, el 31,5 por 100¹⁹. Mejores datos, por supuesto que los que se dieron en la primera legislatura de la democracia, la *Constituyente* de 1977, donde las mujeres estaban representadas por 21 diputadas y 6 senadoras²⁰, pero claramente insuficientes en el marco de la búsqueda de una sociedad igualitaria para los sexos.

Con respecto a la Administración Autonómica, el porcentaje de mujeres que forman parte del conjunto de parlamentos autonómicos, tras las elecciones de mayo de 2011, es de un 43,14 y en cuanto a la Administración Local, solo un 34,95 por 100 y un 16,77 por 100 respectivamente de las concejalías y alcaldías están ocupadas por mujeres.²¹

De nuevo hay que resaltar el contenido de la citada Ley Orgánica para la Igualdad Efectiva de Mujeres y Hombres (LOIEMH), de 22 de marzo de 2007 y, en concreto, de su disposición adicional Segunda, que modifica la Ley de Régimen electoral, haciendo obligatorio que las candidaturas que se presenten para las elecciones de diputados al Congreso, municipales y de miembros de los

¹⁷ El reciente gobierno de España, surgido tras las elecciones generales de noviembre de 2011, ha supuesto, de nuevo, un retroceso en la participación de las mujeres: las nuevas ministras representan el 26,6 por 100.

¹⁸ A finales de 2010. La nueva composición del Congreso, tras las elecciones de 2011, ha sufrido una nueva rebaja en el porcentaje de diputadas: un 35,4.

¹⁹ *Ibidem*. El nuevo Senado, sin embargo, ha incrementado en dos puntos la participación femenina: el 33,7 por 100 son senadoras.

²⁰ www.congreso.es; www.senado.es

²¹ Datos de las elecciones autonómicas y municipales de 2011, según el Instituto de la Mujer (www.inmujer.es).

consejos insulares y de los cabildos insulares canarios, diputados al Parlamento Europeo y miembros de las Asambleas Legislativas de las Comunidades Autónomas tengan una composición equilibrada de mujeres y hombres. De la misma manera, se establece que, en las elecciones de miembros de las Asambleas Legislativas de las Comunidades Autónomas, las leyes reguladoras de sus respectivos regímenes electorales puedan establecer medidas que favorezcan una mayor presencia de mujeres en las candidaturas que se presenten a las Elecciones de las citadas Asambleas Legislativas. Como reflejan los datos de los últimos procesos electorales, tampoco esta formulación legislativa consigue un avance sustantivo de la igualdad.

Por otra parte, la LOIEMH recoge, en su artículo 16, que los Poderes Públicos procurarán atender al principio de presencia equilibrada de mujeres y hombres en los nombramientos y designaciones de los cargos de responsabilidad que les corresponda en la representación española en los organismos internacionales. Pero, de nuevo, las mujeres representan un exiguo 20 por 100, en abril de 2011, tras cuatro años de vigencia de la Ley de Igualdad.²²

5. En el ámbito de la economía

En cuanto al poder económico, las mujeres representan: el 11,37 por 100 de los consejos de las empresas del IBEX-35²³; el 2,33 por 100 de los presidentes de las Cámaras Oficiales de Comercio, Industria y Navegación²⁴; el 44,44 por 100 de los Consejeros del Banco de España²⁵; el 22,95 por 100 en el Consejo Económico y Social²⁶; el 7,14 por 100 en el Tribunal de Cuentas...²⁷ Cifras todas ellas que siguen redundando en la consideración de una inexistente igualdad en el ámbito público y, sobre todo, en los puestos de decisión y poder económico y social.

²² Instituto de la Mujer, Estadísticas (en www.inmujer.es).

²³ Datos de 2011, en Estadísticas del Instituto de la Mujer (www.inmujer.es)

²⁴ Datos de abril de 2011, en Estadísticas del Instituto de la Mujer (www.inmujer.es)

²⁵ *Ibidem*

²⁶ Datos de 2010, en Estadísticas del Instituto de la Mujer (www.inmujer.es)

²⁷ *Ibidem*.

La LOIEMH, haciéndose eco de la situación discriminada de las mujeres en este aspecto, recoge, en su artículo 75, que “las sociedades obligadas a presentar cuenta de pérdidas y ganancias no abreviada procurarán incluir en su Consejo de administración un número de mujeres que permita alcanzar una presencia equilibrada de mujeres y hombres en un plazo de ocho años a partir de la entrada en vigor de esta Ley.” Pero la respuesta de la principal organización empresarial española, la CEOE no ha sido favorable a dicha medida, y así, en palabras de su representante en el Consejo Económico y Social, “...las empresas se rigen por criterios de eficiencia e idoneidad equiparables a los de méritos y capacidad que rigen en la Administración, y la exigencia de porcentajes o cuotas 'resulta incompatible con dichos criterios'.²⁸

Tampoco en la participación sindical tienen las mujeres una presencia relevante. Los Sindicatos han representado, desde los inicios de su constitución, estructuras fuertemente masculinizadas, en ocasiones en contra de las reivindicaciones de las trabajadoras a quienes se entendía como competidoras de los varones en el mercado laboral. Así, la primera Coordinadora General de CC.OO –su máximo órgano de dirección-, elegida en la Asamblea de Barcelona en 1976, contaba con 24 personas, de las cuales ninguna era mujer (CC.OO, 2007).

Ahora bien, la situación ha evolucionado sensiblemente. Las tasas de afiliación sindical²⁹ en España, (Beneyto, 2010) son de un 17,5 por 100 para las mujeres y de un 21,8 por 100 para los varones, unas tasas que se corresponden con la menor participación de las mujeres entre la población asalariada. Las mujeres siguen siendo minoría en los grandes sindicatos españoles: un 32 por 100 en UGT y un 36 por 100 en CC.OO, porcentajes menores que lo que las mujeres representan entre la población activa, el 42,25 por 100³⁰; no hay Secretarías Generales de ámbito confederal, si bien la composición de los máximos órganos de decisión de estos mismos Sindicatos ha llegado a ser equilibrada en cuanto a los sexos.

²⁸ “Los juicios por discriminación saldrán más caros a las empresas”. Cinco Días, 27/04/06.

²⁹ Cociente entre personas afiliadas y asalariadas.

³⁰ *Panorama Económico y Social de España*, nº 144, abril 2007. CES.

Para promover la participación de las afiliadas, su representación en los órganos de dirección e incorporar la problemática femenina a su acción sindical y socio-política, las principales organizaciones sindicales de este país han constituido en su seno estructuras específicas, áreas de igualdad o secretarías de la mujer (UGT, 2004; CC.OO, 2007). Su actividad ha servido como acicate para las mujeres en la búsqueda de los objetivos señalados. Sin su existencia, las mujeres no hubieran alcanzado, posiblemente, las cotas de participación actuales ni en la política sindical estarían incluidas las reivindicaciones femeninas.

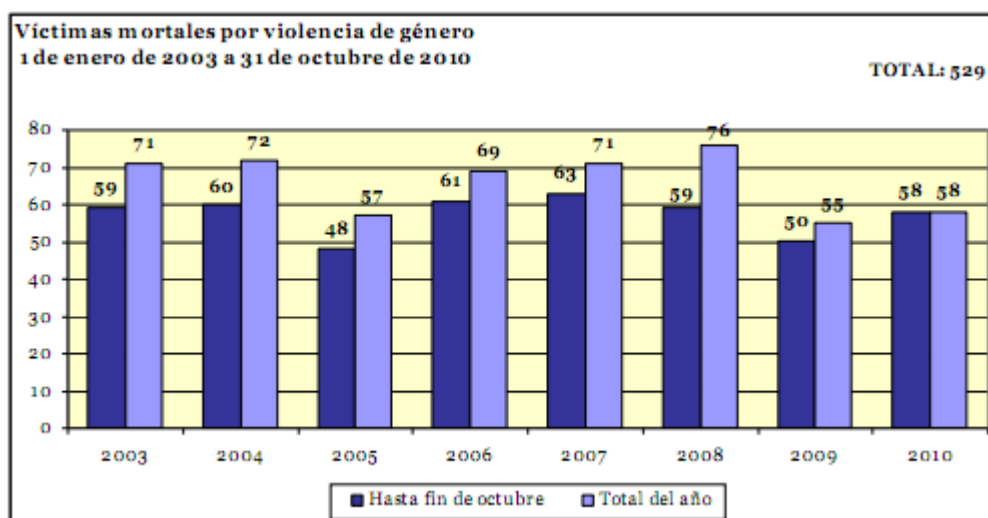
6. Violencia de género

Por último, nos asomamos al aspecto que marca de manera especial la existencia de unas relaciones sociales desiguales entre hombres y mujeres, el relativo a la llamada violencia de género, violencia familiar o violencia contra las mujeres.

El gráfico III.7 nos muestra el número de víctimas mortales en los últimos 8 años, de 2003 a 2010, observándose un desgraciado mantenimiento de las cifras de mujeres muertas por este motivo, año tras año.

GRÁFICO III.7

VÍCTIMAS MORTALES POR VIOLENCIA DE GÉNERO (2003-2010)



Del Informe mensual, octubre 2010, de la Delegación del Gobierno para la violencia de género.

Aun cuando España figura a la cola de los países europeos³¹, según declaraciones del director del Centro Reina Sofía para el estudio de la violencia, con una media de 60 mujeres asesinadas al año por sus parejas o ex-parejas, las cifras de mujeres maltratadas por sus maridos, novios o compañeros no dejan de incrementarse cada año, como puede verse en la tabla III.9.

TABLA III.9
MUJERES MALTRATADAS (2003-2007)

	2003	2004	2005	2006	2007	Variac 03-07
Delitos	18.955	48.410	59.374	63.109	-	-
Faltas	45.092	25.730	18.882	16.773	-	-
Total	64.047	74.140	78.256	79.882	80.573	25,80%

Fuente: Centro Reina Sofía para el estudio de la violencia.

Estas cifras son la expresión, por una parte, de la más rancia violencia machista, pero también de otros factores a tener en cuenta³²:

a) una estructura familiar poco permeable, que muchas veces amortigua las tensiones sociales de sus miembros, pero que, también en muchos otros casos, genera todo tipo de tensiones entre ellos, tensiones que se desarrollan en el contexto familiar, evitando su difusión externa y sin que nada ni nadie medie en su solución;

b) el papel de la educación religiosa y su mensaje de matrimonio-sacramento indisoluble, unido al dirigido expresamente a las mujeres, de aceptación resignada de los designios del marido;

c) el concepto del amor por el que todo se sacrifica, en el que se ha educado principalmente a las mujeres;

d) las escasas habilidades para la resolución de los conflictos: ni ha sido tratado, hasta ahora, por el sistema educativo, ni la sociedad ha generado ninguna forma de transmisión en relación con la educación en la solución de los conflictos;

³¹ www.elmundo.es, 28/04/07

³² "Un feminismo que también existe", en www.cmpa.es/otrasfeministas.

e) las prácticas belicistas y policiales de muchos gobiernos, que promocionan una determinada forma de resolver los problemas sociales interestatales, pero también intraestatales;

f) el alcoholismo, las toxicomanías...

La gravedad de la situación ha dado lugar a la aprobación de la Ley Orgánica de Medidas de Protección Integral contra la Violencia de Género³³, que se hace eco de alguna de las anteriores causas y así, recoge varias medidas en relación con la necesidad de una educación en el respeto de los derechos y libertades fundamentales y en la igualdad entre hombres y mujeres, así como en el ejercicio de la tolerancia y de la libertad, dentro de los principios democráticos de convivencia. Igualmente, recoge que el sistema educativo español incluirá, dentro de sus principios de calidad, la eliminación de los obstáculos que dificultan la plena igualdad entre hombres y mujeres y la formación para la prevención y para la resolución pacífica de los conflictos.

7. Las mujeres en el sistema educativo

El sistema educativo, más concretamente el ámbito docente, es uno de los sectores feminizados del mercado laboral. Así se puede comprobar en la tabla III.10: las mujeres son más del 68 por 100 del total de los docentes de este país. Ahora bien, como se decía más arriba, dicha feminización se sitúa (Acker, 1995; Bonal, 1977; Rovira, 1993; Subirats, 1994), sobre todo, en los niveles más bajos del sistema y, a medida que se asciende en él, debemos dejar de hablar de feminización. Bien sea en relación con los niveles educativos, bien sea en función de los puestos de responsabilidad o de dirección de los centros (tabla III.11) o de las propias instituciones educativas, en los puestos más altos nos encontramos con una mayoría de hombres, aun cuando en la historia reciente de nuestro país hayamos tenido varias ministras de educación³⁴.

³³ Ley aprobada el 28 de diciembre de 2004.

³⁴ Así ocurría en 2007, siendo ministra Mercedes Cabrera, en que los 4 siguientes cargos ministeriales -Secretaría de Estado de Universidades e Investigación, Subsecretaría, Secretaría General de Educación y Consejo Superior de Deportes- eran varones. En 2010, con Ángel Gabilondo como ministro, las principales responsabilidades están ejercidas equilibradamente en función del sexo.

TABLA III.10

**LAS MUJERES EN EL SISTEMA EDUCATIVO
CURSO 2008-09**

	Ambos sexos	% Mujeres
Total	835.912	68,17
Infantil y Primaria	331.378	81,41
ESO/ Bachillerato / FP	297.389	55,18
Ambos grupos	28.227	70,15
Educación Especial	10.731	81,55
Régimen Especial	34.806	49,06
Adultos	12934	63,51
Universidad	120.447	37,63

Fuente: Estadísticas del Instituto de la Mujer, en www.inmujer.es.

La docencia en los primeros niveles educativos, en el caso de infantil y primaria, hasta los 12 años, es considerada históricamente (San Román, 1998) como prolongación de las responsabilidades maternas y, por tanto, algo apropiado para las mujeres. La menor duración de la carrera de Magisterio – diplomatura de 3 años, frente a los 5 de una licenciatura, necesaria para los niveles educativos superiores- es otro elemento que ha colaborado, en años anteriores³⁵, a que esta sea una elección mayoritariamente femenina.

Si atendemos a los cargos directivos de los centros (tabla III.11), la feminización del sistema desaparece, dándose un relativo equilibrio en el caso de primaria, pero distanciándose los datos de varones y mujeres en secundaria, donde llama la atención especialmente el escaso porcentaje de directoras –un 25 por 100-, cuando las profesoras representan el 55 por 100 de ese nivel educativo.

³⁵ Según las estadísticas del Instituto de la Mujer, en 2007, un 78,1 por 100 de los alumnos matriculados en la carrera de Educación, eran mujeres.

TABLA III.11

CARGOS DIRECTIVOS DE LOS CENTROS NO UNIVERSITARIOS, POR SEXO
Curso 2002-2003 (En porcentaje)

	Director/a		Jefe/a Estudios		Secretario/a	
	V	M	V	M	V	M
Primaria	54.79	45.21	40.68	59.32	47.80	52.20
Secundaria	74.97	25.03	62.34	37.66	63.81	36.19

Fuente: CIDE/Instituto de la Mujer, 2004.

Las causas están relacionadas con factores sociales externos, entre otros, la costumbre, que deja en manos de los hombres las tareas de dirección y mando y la incompatibilidad con las responsabilidades familiares (Instituto de la Mujer, 2004).

8. Conclusiones

Parece clara la existencia de la discriminación social de las mujeres.

A) En el trabajo, marcado por la división de ámbitos en función del sexo, a partir de la cual a la mujer se le ha adjudicado el ámbito doméstico, adjudicación que se mantiene a pesar de que, desde hace ya más de tres décadas, ni las propias mujeres, en su mayoría, asumen ese papel, ni el discurso de la mayoría social lo defiende. Pero las costumbres están arraigadas y las medidas políticas y sociales que se establecen para corregir las discriminaciones por sexo no parecen ser suficientemente firmes y contundentes, por lo que, por el momento, las mujeres –también en buena medida, las mujeres jóvenes- deben seguir asumiendo su rol de responsables de las tareas familiares, además de intentar conseguir y mantener un puesto de trabajo en el ámbito público y promocionar, si cabe, en él. Esa situación de doble presencia las coloca en inferioridad de condiciones con respecto a los hombres, que se presentan ante el mercado laboral libres de compromisos. A esta estructura social y a todas las costumbres y mentalidades que lleva aparejadas, deben las mujeres su discriminación en múltiples aspectos en este terreno, que van desde el acceso al mercado laboral

hasta las posibilidades de promoción profesional, pasando por las condiciones laborales, el salario...

B) En los medios de comunicación, donde las mujeres se han ido introduciendo en gran medida en los últimos años, ocupando en la actualidad un número similar de puestos de trabajo que los hombres en el sector, pero sin que ello haya supuesto su acceso a los puestos de responsabilidad en la dirección de tales medios.

Los medios de comunicación son mecanismos de gran capacidad para crear opinión y difundir ideas, hábitos, modos de vida... y para fomentar una determinada imagen de la sociedad y, con ella, de las mujeres. Por tanto, la presencia equilibrada de hombres y mujeres, tanto en el número como en el tipo de actividad que desempeñan, tiene una gran trascendencia pues podría ayudar a la comprensión, de manera natural, de los nuevos papeles, distintos del tradicional de esposa y madre, que las mujeres están ya desempeñando, aportando modelos de identificación a las generaciones jóvenes. Ahora bien, las investigaciones realizadas reflejan aún la pervivencia, en los contenidos de los programas informativos de radio y televisión, de una imagen de las mujeres en la que pervive una visión tradicional y estereotipada que no se compagina con la presencia real de las mujeres en esos mismos medios ni con el objetivo de búsqueda de la igualdad de los sexos.

C) En la participación institucional y política es manifiesta la menor participación femenina. Así se refleja en las estadísticas referidas al Congreso de los Diputados, al Senado, a los Ayuntamientos... La equiparación con los hombres en el número de ministerios palía, al menos, una imagen absolutamente masculinizada de nuestras instituciones políticas, y nos refuerza la idea de que, de manera 'natural', no es fácil la consecución de la igualdad entre hombres y mujeres, sino que es necesaria la adopción de medidas políticas especiales, encaminadas a ello.

Siguiendo ese criterio, la LOIEMH recoge diversas medidas que verán su concreción en los próximos años. Aun cuando la práctica de 20 años de políticas de igualdad no ha resultado todo lo eficaz que sería deseable, como demuestran los datos analizados en este capítulo, pues los obstáculos son grandes, cabe

esperar que una medida de la envergadura de una ley orgánica obtendrá mejores resultados.

D) El ámbito de la economía resulta ser uno de los que más obstáculos presenta para la participación femenina. La pequeña muestra de datos expresados más arriba es contundente, resultando dicha participación, en algunos casos, meramente testimonial. Las declaraciones de la CEOE muy críticas con los contenidos de la LOIEMH, sobre todo con la incorporación de mujeres en los Consejos de Administración de las empresas, es otro ejemplo de que la puesta en práctica de esta Ley no va a resultar fácil en este campo.

En relación con la participación sindical, las mujeres tienen otra tarea pendiente. Su participación a todos los niveles, desde la afiliación hasta la presencia en los máximos órganos de dirección y como delegadas sindicales, va incrementándose paulatinamente, fruto del incremento de su participación en el mercado laboral, pero también de la práctica de medidas especiales de promoción interna, sin las cuales hubiera sido más difícil avanzar en reconocimiento interno y en derechos.

E) Las cifras en relación con la violencia de género no dejan de llamar la atención a una sociedad avanzada de un país occidental como España, con unos niveles importantes de seguridad y de bienestar social. Pero la violencia de género no es solo el fruto del machismo ni de la desigualdad de los sexos, sino que intervienen muchas otras causas a las que, junto a la discriminación femenina, no se han dado soluciones adecuadas o, en algunos casos, ni siquiera han sido objeto de atención, o representan deficiencias sociales y políticas importantes.

El importante papel que la educación debería jugar en la prevención de todo tipo de violencia y en el aprendizaje de la solución pacífica de los conflictos está por desarrollar.

F) En el sistema educativo, su histórica feminización sigue dándose, principalmente en los niveles educativos más bajos, donde el papel de las mujeres se ha entendido históricamente como continuidad de su rol maternal. En los niveles educativos superiores el número de mujeres va progresivamente decreciendo hasta el punto de que, para el caso de la Universidad, con una

participación del 37,63 por 100 de profesoras, ya no podemos hablar de feminización de la docencia.

Tampoco, si atendemos a los puestos directivos de los centros educativos, donde los porcentajes de hombres son superiores a los de las mujeres.

La imagen que se traslada, pues, al conjunto de la sociedad y, en especial a chicos y chicas en la edad escolar es la de que, a medida que su nivel educativo se hace más importante desciende el número de profesoras y se incrementa el de profesores, que a medida que aumenta la capacidad de control y de dirección, disminuye la presencia de mujeres y asciende el número de hombres, es decir, que el papel de las mujeres es de menor importancia social que el que desempeñan los hombres.

No podemos dejar de considerar, por otra parte, que hay un porcentaje significativo de centros docentes de las etapas obligatorias que tienen un equipo directivo femenino –en algunos casos, los tres principales cargos- y que, en esos casos, el alumnado de esos centros puede tener una visión, al menos, contradictoria con lo señalado antes; es decir, que las estadísticas generales marcan tendencias sociales demasiado globales, que hay que compaginar con las experiencias más concretas para llegar a un análisis más certero de los hechos sociales.

En definitiva, a pesar de los avances que las mujeres han hecho en el terreno de su incorporación a los ámbitos públicos, su situación no puede entenderse como satisfactoria, porque la desigualdad de los sexos sigue manifestándose hoy.

Es importante señalar, en cualquier caso, que en el terreno de las mentalidades sí se observan cambios importantes: grandes sectores de la población ven de forma natural la participación femenina en los espacios hasta hace poco reservados en exclusiva para los hombres. Un cambio que, si bien sigue encontrando dificultades para su realización práctica, no deja de apuntar hacia la igualdad. Los discursos públicos, a veces solo meras formulaciones ‘políticamente correctas’, suponen la existencia de una “presión” social favorable

El aprendizaje del género.

Reproducción y transformación de las relaciones de género en el discurso educativo.

a la liberación femenina. En la medida en que esos discursos vayan acompañados de las políticas adecuadas el cambio será real.

Capítulo IV

Historia de la escolarización femenina en España

“Entre los progresos del género humano más importantes para la felicidad general, debemos contar con la total destrucción de los prejuicios que han establecido entre los dos sexos una desigualdad de derechos, funesta incluso para el sexo al cual favorece.”

Condorcet.
Bosquejo de un cuadro histórico de los progresos del espíritu humano.

1. Introducción

En el actual debate social sobre si la escuela debe o no transmitir valores sociales y, en todo caso, qué tipo de valores han de ser, tanto la LOGSE¹ y la LOE² -leyes auspiciadas por Gobiernos del PSOE y aprobadas por Parlamentos con mayoría progresista-, como la LOCE³, aprobada en un período parlamentario de mayoría de derechas y alentada por un Gobierno del PP, expresan la creencia de que la educación debe permitir avanzar en la igualdad de los sexos. Así, la LOGSE dice, en su Preámbulo: “La educación permite, en fin, avanzar en la lucha contra la discriminación y la desigualdad, sean estas por razones de nacimiento, raza, sexo, religión u opinión, tengan un origen familiar o social, se arrastren tradicionalmente o aparezcan continuamente con la dinámica de la sociedad.”⁴. La LOCE, en su artículo 1, sobre los Principios en que se basa el sistema educativo, incluye “La capacidad de transmitir valores que favorezcan la libertad personal, la responsabilidad social, la cohesión y mejora de las sociedades, y la igualdad de derechos entre los sexos, que ayuden a superar cualquier tipo de discriminación...” Y la LOE recoge como principio de la educación: “l) El desarrollo de la igualdad de derechos y oportunidades y el fomento de la igualdad efectiva entre hombres y mujeres.” y como fin: “b) La educación en el respeto de los derechos y libertades

¹ Ley de Ordenación General del Sistema Educativo. Septiembre, 1990.

² Ley Orgánica de Educación. Mayo, 2006

³ Ley Orgánica de Calidad de la Educación. Diciembre, 2002

⁴ LOGSE. Preámbulo, párrafo 5º.

fundamentales, en la igualdad de derechos y oportunidades entre hombres y mujeres...”

Pero no siempre fue así. De hecho, la educación de las mujeres en nuestro país ha pasado por diversas situaciones, desde la no existencia de una educación reglada para las niñas o el establecimiento de *curricula* diferentes, a la consideración, como vemos en las leyes citadas, de que existe una desigualdad entre los sexos que la educación debe ayudar a superar.

El presente capítulo trata de hacer un breve repaso por la historia de las mujeres en el sistema educativo de nuestro país que, como dice Mariano Fernández Enguita en el prólogo al libro de Sonsoles San Román, *Las primeras maestras. Los orígenes del proceso de feminización docente en España*, “dista mucho de haber sido un camino de rosas”. Se trata de un capítulo que nos servirá como introducción del siguiente, el V, donde analizaremos la situación actual del sistema educativo desde el punto de vista del género. El presente capítulo IV nos ayudará a entender mejor dicha situación actual en la que, a pesar de los avances sociales realizados por las mujeres, de la importancia del discurso igualitario y de una legislación que plantea como objetivo la busca de la igualdad de los sexos, aún perviven múltiples mecanismos de desigualdad y discriminación femenina.

2. La historia de la escolarización femenina en España

El acceso de las mujeres a la educación es un elemento fundamental para su avance social, para obtener la consideración de ciudadanas y para conseguir libertad, autonomía, dignidad e igualdad de derechos.

“La educación y la formación son otros de los apartados que deben tenerse en cuenta, cuando se habla de mejorar la calidad de vida de las mujeres. No solo porque son fundamentales, como medio de mejorar su empleabilidad, sino también porque son instrumentos muy importantes en la transmisión de valores culturales básicos. Así, los principios basados en la igualdad de oportunidades deberían estar en la base de cualquier plan de formación y educación.” (IV Plan de Igualdad de Oportunidades entre hombres y mujeres 2003-2006).

Pero hubo un tiempo, no tan lejano, en que a las niñas y a las mujeres se las excluyó de cualquier tipo de aprendizaje institucionalizado, porque su función social no era otra que la de ser ama de casa y madre: el Informe Quintana, de 1812, un informe importantísimo para la educación en España –la masculina- y muy avanzado para su tiempo, dice, refiriéndose a la educación femenina, que “...al contrario que la instrucción de los hombres, que conviene que sea pública, la de las mujeres debe ser privada y doméstica...” (San Román, 1998). Pero este Informe supone cierto retraso, en relación con órdenes anteriores, con respecto a la educación de las mujeres. Veamos las muestras más significativas de la historia de la educación femenina en España.

En este repaso histórico haremos tres grandes apartados, el primero, hasta la promulgación de la Ley Moyano, en 1857, donde la escolarización de las niñas no está institucionalizada de manera general, si bien se dan varias normativas en esa dirección y determinadas experiencias de educación pública, con un *currículum* específico para las niñas, claramente diferenciado del de los niños; el segundo, desde los inicios de la escolarización obligatoria de niños y niñas, con la ley Moyano, hasta 1978, fecha de aprobación de la vigente Constitución Española, etapa en la que se va imponiendo, poco a poco, el *currículum* masculino a chicos y a chicas. El tercero, desde esa fecha, que significa la adopción de los valores de la actual etapa democrática, hasta la actualidad, donde se mantiene un *currículum* único y se pretende una educación integral para chicos y chicas, con reconocimiento de la discriminación femenina y formulaciones a favor de superarla.

2.1. Primera etapa: Primeros conatos en la incorporación de las niñas al sistema escolar

Hasta finales del siglo XVIII la educación de la mujer era un asunto privado y se desarrollaba en el ámbito doméstico. La madre enseñaba a sus hijas, en casa, lo que la sociedad estipulaba que las mujeres debían saber para cumplir con su papel de madres y esposas. Las mujeres de la aristocracia sí fueron instruidas (Ballarín, 2001), pero esta era una excepcionalidad que no cuestionaba la falta de ese derecho para todas las demás.

Los primeros textos legales del liberalismo (Benso, 2006) intentan poner las bases de un sistema público de educación nacional, pero se trata de un sistema para los hombres y siguen contemplando la formación de la mujer como un asunto doméstico; la escuela está reservada para los niños, que son los únicos ciudadanos, destinados a ejercer los derechos civiles y a desarrollar los trabajos que la nueva sociedad industrial demanda.

Pero ya en esta etapa se van dando diferentes experiencias en relación con la educación pública de las niñas. Siendo esta privada y doméstica, de forma generalizada, no dejó de haber, desde los inicios de la Edad Moderna, una serie de instituciones –parroquias, conventos, escuelas municipales, orfanatos...- donde algunas niñas o mujeres adquirirían instrucción (Nava, 1995). Y es en 1783, con la promulgación por Carlos III de la Real Cédula de 11 de mayo para crear escuelas gratuitas para niñas pobres (Pernil, 1989; San Román, 1998), el momento a partir del cual va regulándose formalmente la incorporación de las mujeres al ámbito educativo reconocido oficialmente.

2.1.1. El influjo de la Ilustración

Es el influjo de la Ilustración y de las ideas de Rousseau (1712-1778) y Kant (1724-1804) sobre la educación lo que enmarca la nueva realidad educativa española. Pero la Ilustración, que preconizaba un cambio social, que pretendía la búsqueda de la verdad a través de la razón y no de viejos prejuicios religiosos, que se proponía luchar contra los privilegios del Antiguo Régimen, que defendía la liberación de los individuos..., siguió defendiendo la sumisión de las mujeres, debido a una ‘naturaleza diferente’, en función de la cual las mujeres están excluidas de la ciudadanía (Ballarín, 2001; Pérez y Mó, 2005; San Román, 1998), ocupando un lugar en un estado que podemos calificar de presocial (Fuster, 2007).

Rousseau, en el libro V de su *Emilio, o de la educación*, al hablar de cómo debe ser Sofía, la compañera de Emilio, y de la educación que debe dársele nos dice:

“Demostrado que ni el hombre ni la mujer están ni deben estar constituidos del mismo modo en lo que respecta al carácter y al temperamento, se infiere que no se les debe dar la misma educación... De manera que la educación de las mujeres debe estar en relación con la de los hombres. Agradarles, serles útiles, hacerse amar y honrar de ellos, educarlos cuando niños, cuidarlos cuando mayores, aconsejarlos, consolarlos y hacerles grata y suave la vida son las obligaciones de las mujeres en todos los tiempos, y esto es lo que desde su niñez se las debe enseñar... Existen dudas sobre si las niñas deben tener maestros o maestras. No sé; yo bien quisiera que no precisasen ni de unos ni de otras, que aprendiesen con libertad lo que tanta inclinación tienen a aprender... En las artes, que no tienen otro objeto que el agradar, todo puede servir de maestro a las niñas: su padre, su madre, su hermano, su hermana; sus amigos, sus ayas, su espejo, y más que todo, su propio gusto.”

Por su parte, Kant, tan partidario de una buena educación pública para los niños, en su obra *Pedagogía*, en relación con las niñas manifiesta:

“Hasta que no hayamos estudiado mejor la naturaleza femenina, se hace bien confiando a las madres la educación de las hijas y eximiendo a estas de libros. A la belleza y a la juventud no solo les es natural sino también conveniente ser cortés, complaciente y dulce, pues es un honor el poder ser dirigido por medio de afables sugerencias; y la aspereza de la coacción brusca es poco honrosa. En la habitación de las damas, cuando estas se entregan a las aficiones de su sexo, todo es más artístico, delicado y ordenado que en el caso de los hombres; pero, además, poseen la facultad de modelar estas aficiones por medio de la razón. La mujer necesita, pues, mucha menos crianza y educación que el hombre, así como menos enseñanza; y los defectos de su natural serían menos visibles si tuviera más educación, si bien no se ha encontrado todavía ningún proyecto educativo acorde con la naturaleza de su sexo. Su educación no es instrucción, sino conducción. Deben conocer más a los hombres que a los libros. El honor es su mayor virtud, y el hogar, su mérito.”

Las similitudes, en relación con la educación de las mujeres, presentes en ambas figuras del pensamiento ilustrado, representantes del sentir de la mayoría, son grandes. Ahora bien, junto a ellos, otro ilustrado, el Marqués de

Condorcet (1743-1794), rechaza el concepto de desigualdad natural de mujeres y hombres, defendido por ellos (Amorós y Cobo, 2005; San Román, 1998, 2000) y rompe una lanza a favor de las mujeres al creer que esas desigualdades son de origen social, resultado del interés dominante de relegar a las mujeres a la esfera doméstica. Considera que es un peligro para el progreso apartar a la mujer al hogar y que el Estado tiene el deber de hacer posible la igualdad de los sexos, ofreciendo a las mujeres el derecho a recibir la misma educación que los hombres.

En España, fray Benito Jerónimo Feijóo (1676-1764), en el mismo sentido, defendió la igualdad intelectual entre hombres y mujeres (Ballarín, 2001; Blanco Corujo, 2005; Pérez y Mó, 2005), dejando el camino abierto para su educación, lo que significó un salto cualitativo, a partir, precisamente, de las ideas ilustradas.

En cualquier caso, debemos concluir que los ilustrados –unos y otros- no pretendían hacer de la mujer un personaje público con trascendencia política o social, sino un modelo de mujer-esposa-madre, instruida, eficaz, buena consejera de su esposo, buena gestora de su hogar y defensora del honor de la familia (Benso, 2006; Pérez y Mó, 2005).

La mayor parte de ellos no se hizo eco de lo que un siglo antes había sido defendido por un discípulo de Descartes, Poullain de la Barre, en cuya opinión, tanto el método de aprendizaje como el contenido deben ser iguales para ambos sexos: la primera enseñanza de toda educación es una duda radical; la segunda etapa, la reconstrucción de un nuevo saber fundado exclusivamente sobre el uso permanente de la razón crítica, dice. En consonancia con sus concepciones educativas, Poullain de la Barre reclama para las mujeres el acceso a todas las profesiones y funciones sociales (Amorós y Cobo, 2005; Cobo, s.d.).

Pero, junto a ellos, hay que destacar a Mary Wollstonecraft (Amorós y Cobo, 2005; Ballarín, 2001; Fuster, 2007), pionera en la defensa de los derechos de las mujeres, que, también desde el pensamiento ilustrado, y partidaria de las ideas de Rousseau en muchos otros aspectos, en su obra *Vindicación de los derechos de la mujer*, en 1792, defiende una educación para las mujeres que no las predestine desde su infancia y no las condene a la

dependencia del hombre, sino que les proporcione autonomía moral. Una sola educación para ambos sexos, pues hombres y mujeres tienen una sola naturaleza, una sola razón y una sola virtud. Pero este no deja de ser un pensamiento excepcional en la época.

Así pues, las primeras escuelas que se implantan en nuestro país son escuelas segregadas -escuelas para niños y escuelas para niñas-, que enseñarán contenidos diferentes a unos y a otras, siguiendo las pautas rousseauianas de sus modelos 'Emile' y 'Sophie': 'Emile' es educado para ocupar un lugar en la esfera pública, con responsabilidades en el mundo productivo y político; 'Sophie' es educada como futura esposa de 'Emile', para la ternura y el cariño, para estar en el hogar y encargarse de los trabajos reproductivos.

2.1.2. Los primeros proyectos de instrucción pública

En 1783, Carlos III firmó la *Real Cédula de S.M. y Señores del Consejo, por la cual se manda observar en Madrid el Reglamento formado para el establecimiento de escuelas gratuitas en los Barrios de él, en que se dé educación a las Niñas, extendiéndose a las Capitales, Ciudades y Villas populosas de estos Reinos en lo que sea compatible con la proporción y circunstancias de cada una, y lo demás que se expresa*, que significó el primer reconocimiento legal de la necesidad de educar a la mujer. El objeto principal de esta Real Cédula (Nava, 1995) es la buena educación de las jóvenes en la fe católica, el bien obrar y en el ejercicio de las labores propias de su sexo, pero, en su artículo 11, se posibilita el aprendizaje de la lectura si "alguna de las muchachas quisiere". Se establece un número de treinta y dos maestras, al menos una por cada barrio de Madrid, y la posibilidad de aumentar su número y de que se crearan en otras ciudades del reino.

Se trata de una cierta regulación y, desde luego, de la ampliación para las mujeres de las clases populares, de lo que ya existía, en alguna medida (Pernil, 1989), pues ya estaban establecidas algunas escuelas para niñas, por propia iniciativa, en alguna de las Diputaciones. Además, las mujeres de las clases alta y media (Ballarín, 2001) tuvieron su propia educación, incluso algunos colegios

prestigiosos. Las de clase alta aprendían a leer, escribir, cocinar, costura y bordado y, en ocasiones, geografía, historia, música... todo ello con la idea no de utilidad, sino de adorno, hasta los 15 años, a partir de los cuales, su tarea sería la de encontrar marido. Para las mujeres de clase media surgieron diversidad de congregaciones religiosas que crearon centros de enseñanza en zonas urbanas.

Carlos III, desde una concepción plenamente utilitarista (Meléndez, 1988; San Román, 1998 y 2000), representaba así los intereses de la burguesía que perseguía, por un lado, una educación femenina para el desempeño del papel de ama de casa, por lo que consideraba imprescindible incluir las labores en el *currículum* de las niñas; pero también quería conseguir, de las mujeres de clase baja, una mujer productiva, capaz de responder a las necesidades de una incipiente industria, sobre todo la textil, más acorde con las características femeninas; es decir, al rol tradicional “propio” de las mujeres, se añadían, ahora, las necesidades de la nueva clase social que nace, que apuesta por una educación pública sostenida por el Estado que propague la nueva moral burguesa (Ballarín, 2001), así como formar a las trabajadoras que van a utilizar las nuevas fábricas textiles.

La escolarización de las niñas surge como un mal menor (Ballarín, 2001), pues seguía pensándose que la mejor educación para las mujeres era la doméstica, pero era necesaria una acción decidida para la moralización de las clases populares. Así pues, durante un tiempo, esta escuela pública de niñas, segregada, se concibió como un espacio intermedio entre lo público y lo privado, donde la maestra ejercía, realmente, el papel de madre y enseñaba lo mismo que la madre en casa.

Más adelante, en 1797 (San Román, 1998 y 2001), se consideró que era necesario que las niñas aprendieran lectura, escritura, y también aritmética. Sin embargo, dicho objetivo no pudo llevarse a la práctica, por un lado, debido a falta de maestras instruidas en estas materias –las maestras son analfabetas hasta bien entrado el siglo XIX, ya que, para ser maestra, solo se necesitaba un informe de su vida y costumbres y saber la doctrina cristiana- y, por otro, como

consecuencia de las tensiones políticas que, posteriormente, aparecieron en España, durante el reinado de Fernando VII.

En 1812, el mencionado Informe Quintana (Ballarín, 2001; San Román, 1998; Subirats, 1994), con un llamamiento al principio de igualdad de oportunidades educativas y al deber de procurar a todos los varones españoles un sistema de instrucción pública digno de un pueblo libre, niega a la mujer el derecho a recibir dicha instrucción, al entender que su función es la de las labores domésticas.

Con Fernando VII, la educación en España sufrió un retroceso (San Román, 1998) debido a que este monarca –Decreto de 19 de noviembre de 1815- decide encomendar a la Iglesia la creación y financiación de escuelas de caridad, con lo cual, los contenidos educativos se redujeron de manera considerable, para ceder espacio a la instrucción en la doctrina cristiana; con ello, sobre todo la educación femenina estará marcada por rígidos patrones religiosos.

D. Pablo Montesino, (Ballarín, 2001; Benso, 2006; San Román, 1998) preocupado por una cierta educación, limitada, para las mujeres, elabora el Reglamento que desarrollaba el Plan de Instrucción Primaria de 1838, reglamento que apenas concedía espacio e interés a la educación escolar de las niñas, limitándose a considerar que los maestros podrían establecer salas contiguas a la escuela de niños, para que sus mujeres o sirvientas idóneas, formadas por medio de alguna “conferencia doméstica”, enseñasen a las niñas.

En 1836 se abrió la primera Escuela Normal de maestros de Madrid, pero hasta 1858 no existió ningún centro oficial para formar a las maestras (San Román, 2001).

2.2. Segunda etapa: Generalización de la enseñanza pública para las niñas

En la anterior etapa se había iniciado tímidamente la incorporación de las niñas al incipiente sistema educativo, si bien, no había para ellas, formalmente, ningún aprendizaje que no fuera el relacionado con las labores del hogar, principalmente, la costura.

En la etapa que ahora introducimos se generalizará la instrucción de las niñas en escuelas públicas, en las materias básicas de lo que hoy entendemos por aprendizaje académico, aunque los *curricula* seguirán teniendo una parte específica para cada sexo: las niñas no estudiarán algunos contenidos, que serán exclusivamente masculinos y, en su lugar, se seguirán formando en las labores domésticas. Y esta situación se mantendrá en toda la etapa, siendo paulatinamente menores esas materias específicas.

2.2.1. Ley de Instrucción Pública

En 1857, la Ley de Instrucción Pública, Ley Moyano, generaliza la enseñanza para niños y niñas desde los 6 a los 9 años –primera enseñanza elemental-, declarándola obligatoria y gratuita para quien no pudiera pagarla. Esta Ley establece explícitamente la diferencia de instrucción que deben recibir unos y otras. La escuela seguía siendo segregada y se mantenía el modelo anterior, basado en la consideración de una naturaleza femenina específica, debida a la función reproductora, que condicionaba en las mujeres el desarrollo de unas capacidades concretas, por lo que se las formaba para realizar el trabajo doméstico y el cuidado de las personas.

Es el gobierno de Narváez, de corta duración pero de repercusiones inmediatas en el terreno educativo (San Román, 1998), con el que Claudio Moyano pudo sacar adelante su Ley de Instrucción Pública, la primera ley de instrucción general que se aprueba en España. La modernidad se va estableciendo y el Estado, consciente de la capacidad del sistema educativo para imponer un modelo acorde con el régimen, se lanza a lograr la creación y el control de todos los niveles educativos.

Como dice el Preámbulo de la posterior Ley de Educación de 1970, en relación con este momento, “Se trataba de atender a las necesidades de una... España de 15.000.000 de habitantes con el 75 por 100 de analfabetos, 2.500.000 de jornaleros del campo y 260.000 "pobres de solemnidad", con una estructura socioeconómica preindustrial en la que apenas apuntaban algunos intentos aislados de industrialización. Era un sistema educativo para una

sociedad estática, con una Universidad cuya estructura y organización respondía a modelos de allende las fronteras.”

La Ley Moyano estipula, en su primera parte, los contenidos de los estudios, planteando, en el artículo 5, las materias que, formando parte del currículo de los niños, las niñas “no estudiarán”: en la primera enseñanza elemental (de 6 a 9 años), Breves nociones de Agricultura, Industria y Comercio; en la primera enseñanza superior, Principios de Geometría, de Dibujo lineal y de Agrimensura y Nociones generales de Física y de Historia natural acomodadas a las necesidades más comunes de la vida. Dichas materias debían sustituirse por: Labores propias del sexo, Elementos de Dibujo aplicado a las mismas labores y Ligeras nociones de Higiene doméstica. Unos y otras debían estudiar, en la elemental: Doctrina cristiana y nociones de Historia sagrada, acomodadas a los niños, Lectura, Escritura, Principios de Gramática castellana, con ejercicios de Ortografía, Principios de Aritmética, con el sistema legal de medidas, pesas y monedas. Y, además de lo anterior ampliado, en la superior: Principios de Geometría, de Dibujo lineal y de Agrimensura y Rudimentos de Historia y Geografía, especialmente de España.

En los libros de texto de esta época dirigidos a las niñas (González y otros, 2003⁵), podía percibirse cómo los sentimientos y los afectos eran vistos como el camino por el que las niñas debían guiar sus acciones para llegar a ser lo que de ellas se esperaba en un futuro: buenas madres de familia y buenas esposas. Sumisión, virtud y belleza son los valores que estos textos proclamaban para las mujeres insertas en una prototípica familia de la burguesía urbana (Ballarín, 2001).

En el caso de la segunda enseñanza, no hay ninguna limitación de contenidos para las jóvenes, simplemente porque (Benso, 2006) el legislador ni se plantea la posibilidad de que estas lleguen a este nivel educativo.

En su artículo 68 se exponen los estudios necesarios para obtener el título de Maestro de primera enseñanza elemental; son: Catecismo explicado de

⁵ Citando a Consuelo Flecha, 1998, “Los libros escolares para niñas”. En A. Escolano Benito. (1998) (dic.). *Historia ilustrada del libro escolar en España del Antiguo Régimen a la Segunda República*. Madrid. Fundación Germán Sánchez.

la doctrina cristiana, Elementos de Historia sagrada, Lectura, Caligrafía, Gramática castellana con ejercicios prácticos de composición, Aritmética, Nociones de Geometría, Dibujo lineal y Agrimensura, Elementos de Geografía, Compendio de la Historia de España, Nociones de Agricultura, Principios de Educación y métodos de enseñanza y Práctica de la enseñanza. Como puede verse, una amplia lista de materias, similar a las establecidas para la primera enseñanza de los niños, que se reduce en el caso de las maestras, pues el artículo 71 establece que para ser Maestra de primera enseñanza, se requiere “haber estudiado con la debida extensión en Escuela Normal las materias que abraza la primera enseñanza de niñas, elemental o superior, según el título a que se aspire y estar instruida en principios de Educación y método de enseñanza”: su contenido formativo seguía condicionado (San Román, 2001) por la visión de una maestra maternalizada, cuya principal aptitud eran sus supuestas virtudes como madre.

La sección segunda de la Ley trata de los centros de enseñanza y en ella se establecen los centros que deben crearse (artículos 100-108): en los pueblos de 500 a 2000 habitantes, una escuela pública elemental de niños, y otra, aunque sea incompleta, de niñas; en los pueblos de 2.000 a 4000, dos escuelas completas de niños y otras dos de niñas; en los de 4.000, tres; y así sucesivamente, aumentándose una escuela de cada sexo por cada 2.000 habitantes. Únicamente en las escuelas incompletas se permitía la concurrencia de los niños de ambos sexos, en un mismo local, y aun así, con la separación debida. Así pues, Moyano permitió (Benso, 2006; San Román, 1998) que las localidades de menos de 2000 habitantes pudieran abrir escuelas incompletas para niñas, cuestión que iba en detrimento de la educación de estas, pues el personal docente de estas escuelas podía no ser maestro, sino “adjunto o pasante” (artículo 102) y se les permite no tener ningún título, sino solo un certificado de aptitud y moralidad (artículo 181).

Las cifras de la escolarización según los sexos se van igualando poco a poco en estos años, como muestra la tabla IV.1 (Ballarín, 2001⁶), si bien hay que

⁶ Tomado de Cortada Andreu, Esther, 1988, *Escuela mixta y coeducación en Cataluña durante la Segunda República*. Madrid. Ministerio de Asuntos Sociales. Instituto de la Mujer.

considerar que matriculación no es equivalente a asistencia a la escuela que, en esos años, era muy escasa.

TABLA IV.1
ESCOLARIZACIÓN POR SEXOS (1849-1885)

Años	Niños	Niñas	% niños	% niñas
1849	516.117	153.400	77	22
1855	680.714	332.471	67	33
1865	898.662	511.754	64	36
1870	778.868	522.749	59	41
1880	922.280	758.560	55	45
1885	930.820	805.997	54	46

La sección tercera trata del profesorado. Una primera cuestión salta a la vista, la diferente retribución estipulada para maestros y maestras: “Las Maestras tendrán de dotación respectivamente una tercera parte menos de lo señalado a los Maestros en la escala del art. 191”. (Art. 194). Y una segunda cuestión es la incompatibilidad decretada “con todo otro empleo o destino público” (artículo 174), incompatibilidad que iba a producir más adelante (San Román, 1989) que un buen número de maestros abandonarían la docencia para buscar otros trabajos mejor pagados (de los 5.549 maestros que en 1855 compatibilizan la enseñanza con cargos simultáneos, en 1880 solo quedaban 2.392 y en 1885, 2.030) y que las mujeres aprovecharan esta circunstancia para su incorporación a la enseñanza primaria, siendo este uno de los factores que propiciarán la feminización del sector.

Se legisló una situación de desigualdad educativa; sin embargo, la Ley Moyano fue la primera Ley que recomendó –no llegó a obligar, lo que sí hizo para el caso de los maestros- crear Escuelas Normales de maestras. Y, un año después de su aprobación, en 1858, se creó un centro oficial para formar maestras, por Real Orden dictada por Isabel II, el primer Centro oficial destinado a ello: la Escuela Normal Central de Maestras de Madrid (Ballarín, 2001; San Román, 1998 y 2001), si bien ya antes de esa fecha existía alguna otra Escuela

Normal, sin validez oficial, como en el caso de Navarra, donde había dos desde 1832.

2.2.2. El Krausismo y su repercusión en la educación

A partir, sobre todo, de 1868, Julián Sanz del Río, introductor del Krausismo en España, primero, y los intelectuales de la Institución Libre de Enseñanza, en torno a la figura de Francisco Giner de los Ríos, después, van a alcanzar una gran influencia en los círculos intelectuales del país, en defensa de la regeneración del ciudadano, hombre y mujer (Lacalzada, 2005; San Román, 1998, 2001). Sus planteamientos filosóficos y pedagógicos hacían de la regeneración educativa un proyecto a largo plazo de reforma paulatina de las mentalidades, la moral y las prácticas del pueblo español, en el que las mujeres cumplían un papel, en principio, similar al de los hombres.

Se plantearon la inadecuación de los métodos educativos vigentes, basados en el aprendizaje por imitación -los de Montesino-, y la necesidad de buscar nuevos métodos más acordes con la especificidad infantil: más respetuosos con la naturaleza infantil, más suaves, más reflexivos... (San Román 1998 y 2001), postulados vinculados a la pedagogía de Fröebel. Defienden una escuela activa y una educación individualizada, lejos del uniformismo de la enseñanza tradicional. Una escuela conectada con la vida, pensamiento a partir del cual entienden que niños y niñas deben convivir en las aulas.

Junto a ellos, el movimiento de la Escuela Nueva (Subirats, 1994), que respondía a las aspiraciones y a la concepción del mundo de la burguesía liberal, defensora de un nuevo rol para la mujer en una nueva sociedad, propone también la coeducación⁷. Así, Emilia Pardo Bazán, consejera de Instrucción Pública, propone en el Congreso Pedagógico de 1892 la coeducación a todos los niveles, con objeto de superar la división de funciones asignadas al hombre y a la mujer. Las iniciativas krausistas se limitaron, por otra parte, a sectores

⁷ Se utiliza el término 'coeducación' como sinónimo de 'escuela mixta', pues así lo utilizan las fuentes consultadas. Más adelante se señalarán diferencias entre ambos conceptos.

reducidos de la burguesía, con lo que no tuvieron repercusión entre las clases populares (Ballarín, 2001).

Estos planteamientos alcanzaron, como no podía ser menos, a la formación de los maestros y maestras, al tiempo que los cambios sociales exigían un mayor nivel de cualificación para ellas. Así, en la medida en que la mujer es reclamada para entrar a formar parte de la obra del progreso social, era necesario reciclarla con nuevos principios racionales y metodológicos, llegándose a la maestra que Sonsoles San Román (1998) califica de *intuitiva*, más acorde con las exigencias de respeto, libertad, desarrollo e igualdad, que imponía el nuevo orden social, si bien el *currículum* de maestros y maestras sigue teniendo diferencias sustanciales.

Las cosas han cambiado, pero la desigualdad natural de los sexos sigue siendo un hecho, también para los krausistas (Ballarín, 2001; San Román, 1998, 2000, 2001; Vázquez, 1989), que van a dar a las mujeres un papel de mayor importancia, sobre todo porque las consideran el medio para alcanzar el nuevo modelo de sociedad. La educación de las madres y maestras era ahora más importante en la medida en que la influencia femenina se considera determinante para la formación de las siguientes generaciones, una tarea de moralización de la vida pública en la que la mujer, desde el círculo familiar, debía tener un peso fundamental.

La consideración de este papel femenino como principal formadora de la infancia, junto a las cuestiones de incompatibilidad de la profesión de maestro con otros cargos públicos, señaladas más arriba, además del menor salario de las maestras y del inicio de la proletarización de las mujeres, con la industrialización, siendo la de maestra una opción laboral más interesante que otras, son cuestiones que van a suponer que, a partir de entonces, la profesión del magisterio comience a feminizarse (Instituto de la Mujer, 1999-2000; San Román, 1998, 2001).

2.2.3. El siglo XX: plena incorporación de las chicas al ámbito educativo

En 1901 se establecen programas comunes para los dos sexos en educación primaria. En 1909, por Real Decreto de 26 de octubre, se amplía la Enseñanza obligatoria hasta los doce años. Un real decreto de 25 de febrero de 1911 posibilita la escuela mixta (Ballarín, 2001; Camps, 2007; González y otros, 2003). Pero su posibilidad no significa su puesta en práctica a todos los niveles. Por el contrario, las escuelas siguen siendo segregadas por sexo en su gran mayoría, siendo, en la práctica, solo los sectores más progresistas (Institución Libre de Enseñanza, la Escuela Moderna de Ferrer i Guardia y las Escuelas Montessori) quienes incorporarán a niños y niñas en las mismas aulas (Caselles, 1993; Subirats, 1994).

Poco a poco las jóvenes van introduciéndose también en la enseñanza secundaria (Ballarín, 2001; Benso, 2006). Entre los años 1868 y 1874 -años del sexenio revolucionario-, algunas jóvenes habían solicitado el ingreso en los institutos, lo cual generó una consulta a la Administración, quien contestó admitiendo la matriculación de las chicas, pero prohibiendo su asistencia a las clases, por los inconvenientes que la mezcla con los chicos podía suponer. Ahora la Real Orden de 8 de marzo de 1910 considera que el sentido general de la legislación de Instrucción Pública era no hacer distinción por razón de sexos y autoriza por igual la matrícula de alumnos y alumnas en la enseñanza oficial y no oficial.

Pero esto no significa el final de toda discriminación hacia las chicas. Ahora se tratará de evitar la confluencia de unos y otras en el interior de los centros oficiales y de la propia aula (Benso, 2006). En el aula se colocaba a las chicas separadas, bien en la primera fila, bien en la última, bien al lado del profesor..., intentando siempre evitar su contacto con los chicos y que apenas pudieran ser vistas por sus compañeros. Fuera del aula, en los períodos de descanso, eran custodiadas por un conserje y trasladadas a una sala distante del lugar que ocupaban los estudiantes.

En esas circunstancias (Benso, 2006), con todo tipo de condicionamientos y obstáculos, ya en el curso 1914-1915 figuraban inscritas

en el bachillerato un 3% de alumnas, en el de 1920-21, un 10% y en el de 1932-33, un 35%.

Algo similar ocurrió en el caso de las enseñanzas universitarias (Benso, 2006): desde finales del Sexenio revolucionario y principios de la Restauración, hasta la segunda década del siglo XX, la posibilidad de matriculación de las mujeres en la Universidad requería de la consulta previa a la Administración Central⁸. Es en 1910 cuando, a través de una Real Orden (Ballarín, 2001; Benso, 2006) se reconoce el derecho a cursar los estudios universitarios como alumnas oficiales y no oficiales, sin limitación alguna y en iguales condiciones que los hombres. Pero las dificultades no son pocas y, si ya era extraño el acceso de las jóvenes al Bachillerato, a la Universidad solo llegaba un pequeño núcleo de intrépidas: noventa en todo el país, en el curso 1914-1915 (Vázquez, 1989). No obstante, todavía se ponían dificultades a las mujeres licenciadas en Farmacia para regentar boticas y las licenciadas en Derecho tenían terminantemente prohibido el ejercicio de la profesión.

En cuanto a las maestras, a principios del siglo XX, los avances de su profesionalización son claros (San Román, 2001), lo cual se inscribe en los esfuerzos por la renovación educativa que representa la modernización liberal y la influencia que tiene la obra de las principales figuras de la Institución Libre de Enseñanza, a la vanguardia de la educación en España. Significativamente, una de las personalidades más relevantes de la ILE, Rafael de Altamira, será nombrado Director General de Instrucción Pública. Si bien no se puede hablar

⁸ En la revista *Aula de El Mundo*, de 26 de enero de 2005, se recoge la siguiente información: "Matilde Padrós fue la primera mujer universitaria de nuestro país. En el año 1888 se examinó del primer curso como alumna libre, pues no se permitía la entrada a las mujeres a esta institución. En el segundo año, y no sin muchas reservas, su padre consiguió que la volvieran a admitir, pero las condiciones eran muy distintas a las del resto de estudiantes.// Tenía que esperar en la sala de profesores hasta que un bedel la acompañaba a clase, donde habían dispuesto una silla junta a la tarima en la que se encontraba el profesor. Cuando la clase finalizaba, el bedel volvía y la llevaba de nuevo a la sala de profesores. Allí esperaba a que un familiar la recogiera, pues no podía ir sola a su casa. Sin embargo, a pesar de estas circunstancias, logró licenciarse en 1890 y decidió proseguir con el doctorado..."

aún de igualdad profesional con los maestros, sí podemos contemplar ya una cierta equiparación.

El movimiento obrero, por su parte, se había pronunciado, en el Congreso Obrero de los internacionalistas españoles, de Zaragoza (1872) (Ballarín, 2001:92), por que “la mujer como el varón es un ser libre e inteligente que hay que situar en condiciones de libertad y el medio para ello es el trabajo y la instrucción.” Las declaraciones programáticas de anarquistas y socialistas siempre fueron favorables a la igualdad de los sexos; ahora bien, según señala Ballarín (2001:93), citando a Capel (1986)⁹, “el hecho de aparecer consignados una y otra vez estos objetivos, sin variar apenas su formulación pese al discurrir de los años, nos habla no solo del interés puesto en conseguirlos, sino también de las dificultades encontradas en el camino”. Por otra parte, en ambas corrientes se daba una pluralidad de posiciones con respecto a la función social de las mujeres (Ballarín, 2001) y, por tanto, encontraremos declaraciones y experiencias diversas en relación con la educación femenina.

2.2.4. La Segunda República: avance de la escuela mixta

Las ideas de la Institución Libre de Enseñanza, de anarquistas y de socialistas, encontraron un magnífico momento para su puesta en práctica con la Segunda República (1931). El ámbito educativo será el de mayor interés para los reformadores republicanos. La educación, en general, conseguirá importantes avances, inspirados en los presupuestos pedagógicos de la ILE, y la de las mujeres, en particular, también incrementará su importancia. En estos momentos se igualaron los niveles de acceso a la escolarización entre chicas y chicos, decretándose la generalización de la enseñanza mixta (Camps, 2007).

Sin embargo, en la realidad, se mantuvo en muchos casos la segregación de niños y niñas (Ballarín, 2001; González et al., 2003), debido a la influencia de los sectores conservadores y católicos, que consideraban que tal medida implicaría la pérdida de pudor y honestidad. La presión de estos sectores llevó al Gobierno Radical-Cedista entre los años 1933 y 1935 a declarar sin efecto todos

⁹ CAPEL MARTÍNEZ, Rosa M. (Coo.) (1982). *Mujer y sociedad en España (1700-1975)*. Madrid. MEC.

los regímenes de carácter coeducativo¹⁰ que se hubiesen establecido previamente sin la autorización explícita del Ministerio y a prohibir cualquier nueva iniciativa coeducativa. No se pudo evitar el sistema mixto en los niveles de Bachillerato y Universidad y, en el caso de la Primaria, de nuevo se restableció la coeducación, en 1937, para la zona republicana.

La II República pretendió una educación para la mayoría de la población; para ello (Domínguez y García, 2006; González et al., 2003; Vázquez, 1989) se hicieron grandes esfuerzos en la creación de escuelas primarias e institutos de enseñanza media: se aprobó un plan quinquenal que quería conseguir un total de 27.151 escuelas en todo el país. Es de destacar, asimismo, iniciativas de pedagogía popular como las Misiones Pedagógicas (Domínguez y García, 2006), un ambicioso proyecto de extensión cultural en el medio rural, que pretendía la erradicación del analfabetismo, la elevación del nivel de instrucción de la población y la compensación de las desigualdades.

De entre las primeras medidas adoptadas (Domínguez y García, 2006) está la supresión de la obligatoriedad de la enseñanza religiosa, respetando la libertad de conciencia de los maestros y en sintonía con el carácter laico de los nuevos modelos educativos, lo cual tiene una repercusión positiva, sobre todo para las niñas, dados los valores conservadores que la Iglesia católica defendía para las mujeres.

Pero el primer objetivo educativo de la República fue la formación de un “nuevo maestro” (Viñao, 2006). Se pretendió la dignificación del magisterio mejorando sus retribuciones y, sobre todo, se reformaron las Escuelas Normales (Domínguez y García, 2006; Instituto de la Mujer, 1999-2000; San Román, 2000; Viñao, 2006) mediante el “Plan Profesional”, a partir de septiembre de 1931. Dicha reforma suponía la exigencia del Bachillerato para el acceso a las Escuelas Normales, una duración de la carrera de Magisterio de tres cursos de formación más otro de práctica docente, la supresión del sistema de oposiciones y la unificación de las Escuelas Normales masculinas y femeninas en una Normal mixta.

¹⁰ Ver nota 7.

2.2.5. La Guerra Civil y el franquismo: nuevos retrocesos para la educación femenina

Con el levantamiento del ejército en 1936, comienza un periodo de retroceso de todos los avances sociales y pedagógicos que en España se habían ido dando desde el inicio de la modernidad y, sobre todo, en los últimos años republicanos. El periodo franquista en su conjunto significó (Ballarín, 2001) un freno al desarrollo al que habían llegado las mujeres.

En el terreno educativo, las consecuencias del triunfo del golpe militar fueron especialmente graves, pues miles de maestros (Domínguez y García, 2006) que se habían comprometido con la República tuvieron que optar por el exilio o por enfrentarse a la represión franquista. Las comisiones de depuración que se crearon castigaron a los sectores más progresistas e innovadores desde el punto de vista educativo y, a su vez, los más comprometidos con el proyecto republicano de cambio político, social, y económico. Entre 15.000 y 16.000 maestros sufrieron expedientes de depuración que les supuso, a unos, la separación e inhabilitación absoluta o parcial para la enseñanza, a otros, la suspensión de empleo y sueldo, el traslado, el expediente disciplinario o la inhabilitación para el desempeño de cargos públicos o directivos.

Con respecto a los que seguían ejerciendo (San Román, 2000), el régimen político de Franco devolvió la condición del maestro y de la maestra a etapas históricas anteriores a la Segunda República. Se les formó, como al conjunto de la población de todos los niveles educativos, en los principios del régimen, en los valores ideológicos sustentados en el “nacional-catolicismo”, a los que se daba más importancia que a los contenidos curriculares (Instituto de la Mujer, 1999-2000). La formación de las maestras tuvo que pasar por el filtro de la Sección Femenina, que les inculcó principios sexistas, además de los propios del partido.

La Sección Femenina (Ballarín, 2001; González et al., 2003, Subirats, 1994) es la institución encargada de reforzar una imagen de la mujer relegada al segundo plano, siempre a la sombra del hombre, cuya principal virtud será la abnegación. Postura que también era apoyada por la Iglesia, la cual añadía que la mujer debería ser pura y casta.

“Les enseñaremos a las mujeres el cuidado de los hijos, porque no tiene perdón que se mueran por ignorancia tantos niños que son siervos de Dios y futuros soldados de España. Les enseñaremos también el arreglo de la casa y gusto por las labores artesanas y por la música. Les infundiremos estos modos de ser que quería José Antonio para todos los españoles, para que así ellas, cuando tengan hijos, formen a los pequeños en el amor a Dios y en esta manera de ser de la Falange. Y a la vuelta de una generación, por obra de ellas, aquel niño que desde chiquitín llevó puesto el uniforme, que entre sus cuentos infantiles oyó la historia de la guerra y del Caudillo y la vida y muerte de José Antonio, cuando llegue a la mayor edad será un hombre cabal y tendrá ya metido dentro de sí este estilo de nuestra Revolución.”¹¹

“¿Qué fin persigue el trabajo doméstico? Cubrir las necesidades materiales y espirituales de la familia. Para esto es para lo que necesita la mujer capacitarse de forma que sepa hacer bien con el máximo rendimiento y en el mínimo de tiempo todas las faenas caseras, y hacerlas de forma que se completen unas con otras y no produzcan doble esfuerzo. La mujer debe saber guisar bien, zurcir, remendar, lavar y planchar, cortar, puericultura y medicina casera; nada conseguirá si no trabaja con método; así como el orden material supone cada cosa en su sitio y un sitio para cada cosa, así también puede decirse en el trabajo del día; una hora para cada cosa y cada cosa a su hora.”¹²

El Fuero del Trabajo (marzo de 1938) manifestaba la intención (Ballarín, 2001) de ‘proteger’ a las mujeres, ‘liberando’ a la mujer casada del trabajo y de la fábrica y prohibiendo el trabajo nocturno. De nuevo las tareas del hogar y sobre todo, las de reproducción, serían su principal dedicación, teniendo en cuenta que se acababa de pasar por una guerra donde muchos hombres habían muerto.

La Iglesia coopera con esta política y así, la Encíclica *Cuadragésimo anno* (Ballarín, 2001), dirá que “el hecho de que algunas madres lleguen, debido

¹¹ Discurso de Pilar Primo de Rivera en Medina del Campo, mayo de 1939, en “La Sección Femenina” de Luis Otero, Madrid 1999. (Tomado de FIES, 2007).

¹² Sección Femenina, Enciclopedia elemental, 1957 en “La Sección Femenina” de Luis Otero, Madrid 1999, Pág. 176. (Tomado de FIES, 2007)

al escaso salario del jefe de familia, a buscar una remuneración fuera del hogar es un abuso nefasto al que debe ponerse fin a cualquier precio”.

Paralelamente, la escuela era un reflejo de esta situación, por lo que la educación de niños y niñas debía ser diferente. Para ello, lo primero sería la prohibición de las escuelas mixtas y así (Ballarín, 2001; Camps, 2007; González y otros, 2003, Subirats, 1994), desde 1936 hasta 1939, se aprobaron varios decretos con ese objetivo. Después vendría el establecimiento de diferentes *currícula*.

Las niñas debían cursar (González et al., 2003) asignaturas denominadas “materias del Hogar”, que tenían como objetivo formarlas para su verdadero destino en la vida: la familia, alejándolas del trabajo remunerado propio de los varones. La Ley de 20 de septiembre de 1938, que reformaba la Enseñanza Secundaria, establecía para las chicas el estudio obligatorio de asignaturas como Formación Político-Social, Música, Labores, Cocina, Economía doméstica y Educación Física. Igualmente, la de Educación primaria, de 17 de julio de 1945, establecía para las niñas las materias de Formación Político-social, Educación Física, Iniciación para el Hogar, Canto y Música.

2.2.6. La Ley General de Educación Básica de 1970: el *currículum* único

La Ley General de Educación de 1970 (Ley de Villar Palasí)¹³, que estableció la obligatoriedad de la educación hasta los 14 años, significó un intento de readaptación y renovación del sistema escolar a las nuevas necesidades del desarrollo productivo (Ballarín, 2001; González et al., 2003). La economía española había crecido (Ballarín, 2001) durante los años sesenta, gracias al desarrollo europeo, que absorbió mano de obra española y permitió la entrada de divisas. Además, el desarrollo del turismo y la liberalización de las inversiones extranjeras habían traído consigo el progresivo abandono de la

¹³ LEY 14/1970, de 4 de agosto, GENERAL DE EDUCACIÓN Y FINANCIAMIENTO DE LA REFORMA EDUCATIVA, con la modificación establecida por Ley 30/1976, de 2 de agosto. (B.O.E. de 6 de agosto de 1970, correcciones de errores en B.O.E. de 7 de agosto de 1970 y de 10 de mayo de 1974, y modificación en B.O.E. de 3 de agosto de 1976).

autarquía, el desarrollo de una economía más liberal y, con ello, una mayor demanda de educación formal.

El Preámbulo de la Ley recoge algunas tímidas alusiones a conceptos más cercanos a los valores de las sociedades democráticas. Eran los años finales del régimen y todo tipo de presiones, tanto internas –las luchas sociales contra la dictadura eran importantes-, como externas, desde el ámbito internacional, obligan a hacer algún gesto de progreso. Así, se habla de ‘igualdad de oportunidades’ o de ‘acabar, en el plazo de implantación de la ley, con cualquier discriminación’.

Pero se mantienen las bases ideológicas del franquismo: el artículo 1 incluye, como fines de la educación, “la formación humana integral, el desarrollo armónico de la personalidad y la preparación para el ejercicio responsable de la libertad, inspirados en el concepto cristiano de la vida y en la tradición y cultura patrias; la integración y promoción social y el fomento del espíritu de convivencia; todo ello de conformidad con lo establecido en los Principios del Movimiento Nacional y demás Leyes Fundamentales del Reino”.

El artículo 17 establece las “áreas de actividad educativa” en la Educación General Básica: el dominio del lenguaje mediante el estudio de la lengua nacional, el aprendizaje de una lengua extranjera y el cultivo, en su caso, de la lengua nativa; los fundamentos de la cultura religiosa; el conocimiento de la realidad del mundo social y cultural, especialmente referido a España; las nociones acerca del mundo físico, mecánico y matemático; las actividades domésticas y cuantas otras permitan el paso al Bachillerato, así como la capacitación para actividades prácticas que faciliten su incorporación a la Formación Profesional de primer grado.

Sin embargo, con respecto a las mujeres, esta Ley seguía considerando que la función principal de estas era la de ser amas de casa y esposas. Su articulado solo recoge este aspecto en un par de ocasiones (artículos 17.2 y 27.2), al declarar que “los métodos de enseñanza [de las etapas de EGB y Bachillerato] serán predominantemente activos, matizados de acuerdo con el sexo y tenderán a la educación personalizada.” Ahora bien, el Libro Blanco que

sirvió de base para la redacción de esta Ley (Ballarín, 2001: 136-137) reafirma la diferencia entre la educación masculina y la femenina:

“Sin perjuicio de la igualdad fundamental de la educación para todos, alumnos y alumnas, en el proceso total de escolaridad, la formación de la niña, la adolescente, la joven y la mujer tendrá en cuenta sus características específicas para acomodar a ellas las intervenciones educativas, especialmente en lo que se refiere a las aptitudes estéticas y a su futuro papel en la familia y en la sociedad.” (*La educación en España. Bases para una política educativa*. MEC. Madrid, 1969:234).

El principio de igualdad de oportunidades ha de aplicarse también sin ninguna restricción a la población femenina, aun cuando esta afirmación no quiere decir igualdad a secas entre el hombre y la mujer. Si aquel principio, que es, en definitiva, el de la libertad, propugna la posibilidad de que la mujer acceda a niveles superiores de cultura y de responsabilidad con la única limitación de su propia capacidad, sería incorrecto afirmar que esa capacidad es la misma que en el hombre en todos los casos, especialmente cuando se trata de ocupaciones que requieren un gran esfuerzo físico.” (*La educación en España. Bases para una política educativa*. MEC. Madrid, 1969:122).

La Ley no se pronuncia sobre si los centros deben ser mixtos o segregados, si bien, en su Disposición final cuarta, deroga todas las disposiciones anteriores, por lo que dejan de tener vigor los diferentes decretos prohibiendo la escuela mixta. Por otra parte, ya la mayoría de los centros eran mixtos. En muchas ocasiones, en el caso de las zonas rurales, debido a que el despoblamiento que se da desde la década de los 60 hace inviable la existencia de dos escuelas –una para niños y otra para niñas-, dada la escasez de matrícula, por razones de racionalidad económica (Camps, 2007) se unifican. En otros casos, porque se va imponiendo la creencia en la bondad de que unos y otras se eduquen juntos, lo cual está reforzado por el hecho de que la Ley no establece enseñanzas diferenciadas para las mujeres, sino que se establece un *curriculum* único para todos los estudiantes.

Pero el modelo educativo que se generaliza es el pensado para el género masculino, considerado superior, al que se han incorporado las alumnas, dejando de lado y quitando, por tanto, validez a lo que había sido el modelo de educación femenina y, por ende, a las actividades consideradas “propias” de mujeres. Subirats y Brullet (1988:145) expresan, concluyendo su investigación en escuelas de Cataluña:

“... Ahora bien, el modelo de unificación formal que se observa en la escuela mixta en Cataluña no es, aún, un modelo igualitario: la unificación curricular y de criterios de formación no se ha hecho por fusión de los estereotipos masculino y femenino, sino por extensión de los primeros al conjunto de los individuos. En las escuelas en las que este proceso se halla más avanzado, las niñas son cada vez más incluidas en las actividades de los niños; pero, al mismo tiempo, se produce un mayor menosprecio de las actitudes consideradas tradicionalmente femeninas, que en cierto modo se presentan como menos dignas de ser incluidas y transmitidas por la escuela.”

Esta situación –la desaparición entre los contenidos educativos de cualquier tipo de aprendizaje relacionado con el ámbito doméstico- transmite al conjunto de chicos y chicas un mensaje de desvalorización y desprestigio de lo femenino y del tipo de actividades que socialmente se han adjudicado a las mujeres en exclusividad. Son los valores de un grupo, impuestos al otro grupo, lo cual significa la discriminación de este (Ballarín, 2001).

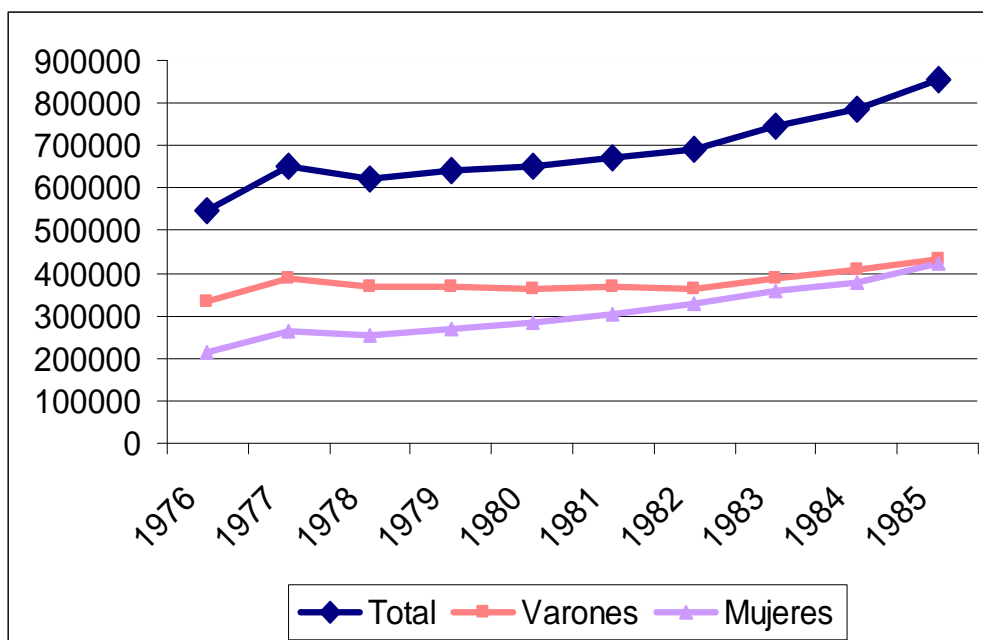
En efecto, no hay diferenciación según el sexo en lo que se refiere al *currículum* explícito -lo que figura en el proyecto educativo, los materiales didácticos, los contenidos, las metodologías, las actividades...-, si bien está concebido teniendo como eje lo masculino. Pero además, el *currículum* oculto - todo el conjunto de actitudes, hábitos, comportamientos personales y sociales que conforman las mentalidades (Santos Guerra, 2000)- sigue manteniendo la jerarquía de los valores masculinos, que se transmitirán a través de las propias concepciones del profesorado, del lenguaje, de la organización escolar, de unas pautas de conducta y unas expectativas diferentes... de un modelo social y cultural de claro dominio de lo masculino. Tanta importancia tiene el uno como el

otro, a la hora de educar. No cabe duda de que el *currículum* oculto es el que más condiciona la educación de chicos y chicas, sobre todo cuanto más pequeños son, pues se transmite cotidianamente, de manera “natural” y, además, se refuerza desde la familia y el conjunto de la sociedad. Es, por otra parte, lo que más dificultad tiene para ser modificado, puesto que se trata de las convicciones que el profesorado tiene fuertemente arraigadas, concepciones que se transmiten naturalmente, sin que medie un proceso intelectual de reflexión.

Desde el punto de vista legal, nada impedía a las mujeres realizar el mismo tipo de estudios que los hombres, sin embargo, el porcentaje de mujeres con estudios medios y superiores, en esa época, era inferior al de los hombres (Gráfico IV.1). Otros condicionamientos subsisten para que ellas se incorporen a todos los niveles educativos de la misma manera que ellos.

GRÁFICO IV.1

EVOLUCIÓN DEL ALUMNADO UNIVERSITARIO POR SEXO (1976-1985)



(CIDE, 1988)

2.3. Tercera etapa: la escuela mixta

Tras la Constitución de 1978, en la etapa democrática, vamos a encontrarnos con formulaciones neutras en toda la legislación educativa, si bien las costumbres varían lentamente, con lo que la práctica educativa sigue reflejando, y reforzando, a su vez, la discriminación social existente hacia las mujeres.

En 1980, con la UCD en el Gobierno del Estado, se aprobó una nueva ley educativa, la que se conoció como Estatuto de Centros Escolares, que fue derogada por la LODE¹⁴ 5 años después.

La LODE, en 1985, es una ley que regula, principalmente, el funcionamiento de los Centros, y que contiene un elemento importante para la cuestión del género: un artículo 20, en relación con el acceso a los centros educativos, que dice que “En ningún caso habrá discriminación en la admisión de alumnos por razones ideológicas, religiosas, morales, sociales, de raza o nacimiento”, donde, curiosamente, no aparece la no discriminación de sexo. Ahora bien, el artículo 14 de la Constitución Española que, lógicamente, debería inspirar este artículo 20 de la LODE, dice: “Los españoles son iguales ante la ley, sin que pueda prevalecer discriminación alguna por razón de nacimiento, raza, sexo, religión, opinión o cualquier otra condición o circunstancia personal o social.”

Es evidente que no se trata de un olvido sino de una intencionada omisión, la del sexo; es decir, la ley no obliga a que los centros educativos sean mixtos, por el contrario, permite la discriminación por sexo en el acceso. ¿Por qué? Pues bien, hasta 2006 no hay, por parte de ninguno de los Gobiernos de la etapa democrática, una clara apuesta por la defensa de la escuela mixta, la cual está generalizada ya en todo el país, siendo mixtos todos los centros públicos, y se permite, por tanto, que determinadas confesiones religiosas –el Opus Dei, principalmente, pero no solo- mantengan una enseñanza segregada que, por otra parte, será financiada con dinero público, pues se trata, en su mayoría, de centros concertados. (Ver tabla IV.2).

¹⁴ Ley Orgánica del Derecho a la Educación.

TABLA IV.2
CENTROS SEGREGADOS POR SEXO¹⁵

RELACIÓN DE COLEGIOS SEGREGADOS POR RAZÓN DE SEXO				
CONCIERTO	CENTROS de CHICOS	EN...	CENTROS de CHICAS	CONCIERTO
	Tabladilla	SEVILLA	Entreolivos	
	El Romeral	MÁLAGA	Sierra Blanca	
	Ahlzahir	CÓRDOBA	El Encinar	
	Montearagón	ZARAGOZA	Sansueña	
		GIJÓN	Valmayor	Sí
Sí	Los Robles	OVIEDO	Peñaubiña	Sí
	Garoe	LAS PALMAS	Guaidyl	
Sí	Peñalba	VALLADOLID	Pinoalbar	Sí
		BARCELONA	Canigó	Sí
Sí	Xaloc	HOSPITALET	Pinadas	Sí
Sí	Viaró	SAN CUGAT	La Vall	Sí
Sí	La Farga	SAN CUGAT		
		TARRASA	Airina	Sí
Sí	Bell Iloc	GIRONA	Les Alzines	Sí
Sí	Gazpelueta	VIZCAYA	Ayalde	Sí
Sí	Manube	VIZCAYA		
Sí	Erain	GUIPUZCOA	Eskibel	Sí
Sí	Peñarredonda	A CORUÑA	Montespiño	
Sí	Montecastelo	VIGO	Las Acacias	Sí
Sí	Tajamar	MADRID	Mater	Sí
Sí	Retamar	MADRID	Salvatoris	Sí
	Aldovea	MADRID	Senara	
	El Prado	MADRID	Aldeafuente	
	Los Olmos	MADRID	Montealto	
	Monteagudo	MURCIA	Nelva	
Sí	El Redín	NAVARRA	Miravalles	Sí
Sí	Iridia	NAVARRA		
Sí	El Vedat	VALENCIA	Guadalabiar	Sí
Sí		VALENCIA	Villavella	
	Aitana	ALICANTE	Altozano	Sí
	Miralvent	CASTELLÓN	Torrenova	

RELACIÓN DE COLEGIOS CON AULAS SEGREGADAS POR RAZÓN DE SEXO		
COMUNIDADES	Nombre del Centro	CONCIERTO
CANTABRIA	Torrevelo	Sí
LA RIOJA	Alcaste	Sí

Fuente: “Una escuela mixta para una escuela coeducativa”, de Esther Muñoz, en Revista *T.E.*, nº 250, febrero de 2004

¹⁵ Según estudio realizado en 2012, en la Comunidad de Madrid, los centros que segregan al alumnado se elevan a 24 (11 de ellos con algún nivel de enseñanzas concertado y 13 privados). (Heredero, 2012).

2.3.1. El debate escuela mixta – escuela segregada

En efecto, la escuela mixta se fue generalizando y admitiéndose (Camps, 2007), por una mayoría, como algo incuestionable, como “valor” ligado a la no segregación, a la no-discriminación, a la igualdad de los sexos, a la democracia, a la integración... y, en tanto que valor colectivo, estrechamente unida a algunos grandes avances del siglo pasado. Es decir, como una creencia, un valor incuestionable de la democracia y el progreso.

De todos modos, el cuestionamiento de la mixtura de chicos y chicas en la escuela y/o en las aulas se reaviva cada cierto tiempo, sobre todo, cada vez que una orden religiosa crea un centro segregado, lo que hace que este tema se presente siempre como un debate no acabado.

Como señalan Heredero (2012), Hoff (2006) y Subirats (2010), con pequeña variación de matices en unas ocasiones y otras, los partidarios de la escuela segregada hablan de mayor fracaso escolar en la escuela mixta, de ritmos diferentes en el aprendizaje de niños y de niñas, de sensibilidades, comportamientos, rendimientos diferentes, hablan del nerviosismo de los y las adolescentes si están en el mismo aula, e incluso, de depresiones en las adolescentes educadas en la igualdad cuando se enfrentan a la realidad de la vida colmada de desigualdades.

Los partidarios de la escuela mixta les critican que, al hablar de fracaso escolar, se están refiriendo a uno de los aspectos de la educación, el estricto aspecto de los conocimientos, desvalorizando el terreno de las actitudes, comportamientos, valores... Y defienden que es normal que niños y niñas tengan ritmos de aprendizaje, comportamientos, sensibilidades... diferentes ya que los modelos sociales de que disponen son diferentes. Pero que el hecho de que se den estas diferencias no debería llevar, por sí mismo, a la segregación, de la misma manera que no debería separarse a niños mejor dotados intelectualmente de los que lo son menos. Insisten en que, precisamente, la diversidad es uno de los mejores argumentos con que contamos para la educación en la libertad y en la solidaridad. Y en que ese nerviosismo y ensimismamiento de los y las adolescentes será mayor cuanto menos acostumbrados estén a convivir con las personas del otro sexo. Por último, en

lugar de evitar esas 'profundas depresiones' por la vía de mantener en la escuela los males de la sociedad, defienden la conveniencia de colaborar desde la escuela para que la sociedad sea más igualitaria educando en la igualdad.

Caselles (1993) clasifica los argumentos de quienes defienden una y otra opción. Los argumentos de los defensores de la separación de los sexos en el sistema educativo son:

a) Biológicos: existe una diferenciación cromosomática que conduce a una mayor aceleración del desarrollo en la niña, lo que le lleva a la pubertad antes que los niños; por ello debería educárseles separadamente y para funciones diferentes.

b) Psicológicos: diferencias entre chicos y chicas, ligadas a las diferencias biológicas, que no se detectan en infantil, primaria y universidad, pero sí en secundaria, que les llevan a tener problemas de convivencia que, junto con las dificultades de encontrar su propia identidad, harían necesaria la separación.

c) Morales: uno de los argumentos tradicionalmente expuestos, hoy con menos incidencia, en relación con una ética sexual más propia del pasado.

d) De personalidad: ligados a los psicológicos, en relación con las necesidades de relaciones sociales interpersonales, intereses, actitudes, emociones y afectos, masculinidad-feminidad...

Diversidad de casuística que lleva a sus partidarios a proponer una enseñanza separada en función del sexo para:

1) Facilitar un margen de protección, evitando las posibilidades de acercamiento sexual en la adolescencia; es decir, enseñanza segregada como un método de control sexual y evitando los estímulos sexuales.

2) Posibilitar a las chicas, en clases separadas, el tratamiento de las grandes figuras femeninas de la vida política, religiosa, cultural y social, lo que las ayudaría en su autoestima y tendrían modelos de identificación más cercanos.

3) Dar un mayor margen de libertad para el desarrollo de las propias motivaciones, que quedarían limitadas para las chicas, en clases mixtas, debido al condicionamiento de roles y funciones que socialmente se les atribuyen.

4) Adaptar la enseñanza a las predisposiciones individuales, puesto que se las presupone diferentes en función del sexo.

En contra de todos los argumentos y finalidades anteriores, los principales argumentos a favor de la escuela mixta (Caselles, 1993) serán:

a) Antropológicos: especialmente a partir de los estudios antropológicos de Margaret Mead, sobre los comportamientos humanos en diversas sociedades no occidentales, se entiende que dichos comportamientos no están marcados por la naturaleza, sino que tienen un origen cultural que se reproduce, principalmente, a través de la educación.

b) Sociales: puesto que chicos y chicas, hombres y mujeres, han de convivir en la familia, en el deporte, en el trabajo, en el ocio... y la tarea educativa debe ser preparar para esa convivencia, mejor será que la escuela sea continuidad de esos ámbitos mixtos.

c) Pragmáticos: en relación con el descenso de la natalidad y la racionalización del gasto educativo.

d) Ventajas para la vida familiar cotidiana, que reduciría las tareas derivadas de tener a hijos e hijas en centros diferentes.

e) Políticos: la escuela mixta es valorada como fundamento del espíritu democrático y de la lucha por la igualdad de los sexos.

f) Pedagógicos: la educación conjunta de chicos y chicas fomentará, a través del encuentro, el desenvolvimiento de las particularidades específicas de cada sexo. Una educación integral debe incorporar tanto el aspecto de los contenidos conceptuales como las actitudes, comportamientos, valores... -los aspectos más importantes en la infancia y la adolescencia-, que la convivencia de la diversidad puede generar.

g) Ambiente de clase y disciplina: un argumento que, por otro lado, instrumentaliza a las chicas, pues se parte de que su presencia en clase “suaviza” el comportamiento más indisciplinado de los chicos.

h) Asimilación de roles y funciones: el principio que subyace en la defensa de la escuela mixta es el de desarrollar en ambos sexos los roles y funciones que la sociedad asigna a cada uno de ellos en particular.

La polémica está ligada a los diferentes sectores socio-políticos, es decir, unos y otros tipos de argumentos tienen una clara base ideológica, y así, la defensa de la escuela segregada se hace desde algunos sectores de la derecha política, de la Iglesia, más conservadores en cuanto a las ideas y costumbres¹⁶, mientras que la defensa de la escuela mixta está ligada a la izquierda política y a los sectores progresistas, más interesados, por otra parte, en la búsqueda de la igualdad de los sexos.

2.3.2. Las críticas al modelo androcéntrico.

Es en esta época –mediados de los 70, pero sobre todo en los 80- cuando surgen en España las organizaciones de mujeres motivadas por principios feministas. Y es desde ese movimiento -fundamentalmente planteado por los colectivos de mujeres enseñantes que se integraban en él- desde donde comienza a ponerse en cuestión ese modelo androcéntrico (Fernández Enguita, 2001; Subirats, 1994) que se impone a niños y a niñas, que pretende construir Emiles y Emilies, que parte de una consideración del hombre como único emisor y receptor del proceso educativo, olvidando todo lo que significa Sophie, negando, por omisión, todos los elementos positivos en cuanto al desarrollo de ciertos valores, actitudes y capacidades que supone la esfera de lo privado, el mundo considerado femenino.

Como se denunciaba en documentos y bibliografía de la época, a pesar de la coexistencia de chicos y chicas en los centros y en las aulas, la escuela mixta no generaba una igualdad real entre los sexos. La discriminación hacia las mujeres seguía plasmándose tras una aparente igualdad. La escuela, en realidad, (González et al., 2003) transmitía valores y pautas diferentes a unos y a otras, no era una institución neutral e igualitaria, sino que servía a la reproducción, legitimación y perpetuación de las desigualdades de origen.

Fueron muchos los análisis críticos (Bartolomé, 1976; Bonal, 1993; Garreta y Careaga, 1987; Instituto de la Mujer, 1992; Moreno, 1986; Subirats y

¹⁶ Desde otros presupuestos ideológicos, desde el llamado feminismo de la diferencia, también se ha reclamando una escuela segregada o espacios educativos segregados. (Ver apartado siguiente).

Brullet, 1988) que se hicieron de esa escuela –del sistema educativo, en su conjunto- discriminadora y androcéntrica, incidiendo en los diversos aspectos por medio de los cuales se transmitía, en la práctica, una educación diferenciada a chicos y a chicas y discriminatoria hacia ellas:

- A través de mecanismos lingüísticos, como el uso generalizado del masculino, el masculino universal o la utilización de términos disimétricos.
- Mediante la transmisión, por parte del profesorado, de actitudes y valores sexistas, dando mayor protagonismo a los varones y reforzando comportamientos de pasividad y sumisión en ellas.
- Por medio de una organización escolar feminizada en sus niveles más bajos, considerados una extensión del trabajo de cuidados adjudicado a las mujeres, pero masculinizada en los niveles educativos altos –sobre todo en la Universidad- o en los puestos de dirección de los centros educativos.
- Mediante unos libros de texto y unos materiales escolares transmisores de la división social del trabajo entre hombres y mujeres, con la utilización de papeles estereotipados.
- A través de los propios contenidos conceptuales, con la ausencia de las mujeres y de las actividades adjudicadas a ellas: en la Historia, en la Literatura o en los problemas matemáticos o físicos.

De acuerdo con esas críticas, determinado sector del feminismo –la corriente ‘de la diferencia’- planteó la necesidad de la escuela segregada. Según esta corriente, en las escuelas mixtas se atiende y se estimula mucho más a los niños que a las niñas (Caselles, 1993; Mette, 1992). Como consecuencia, estas van interiorizando su inferioridad, su invisibilidad; para que reciban el mismo grado de atención y estímulo que los niños, hay que educarlas separadamente.

Desde los otros sectores críticos con esa escuela sexista se seguía defendiendo la escuela mixta como mejor medio para el aprendizaje de la igualdad de los sexos; entre otros, por la posibilidad de que en ella se reflejen los conflictos sociales entre hombres y mujeres y se aprenda a resolverlos desde una perspectiva no discriminatoria para nadie, sino favoreciendo el respeto entre los sexos y la igualdad entre ellos. Estos sectores reconocen que la implantación de la escuela mixta ha supuesto un avance indiscutible en

bastantes aspectos: libertad educativa, igualdad de oportunidades, promoción de la mujer... (Camps, 2007; Subirats y Brullet, 1988; Subirats, 1994, 2010).

Así, en el curso 1985-1986 los niveles de escolaridad de ambos sexos son ya similares, salvo en la Formación Profesional, etapa de mayor presencia masculina, frente al BUP, donde hay más mujeres (tabla IV.3).

TABLA IV.3

ESCOLARIZACIÓN POR SEXO Y ETAPA EDUCATIVA. CURSO 1985-1986

	Mujeres	Hombres
Preescolar	555.852	571.496
EGB	2.707.319	2.886.966
BUP	520.946	456.311
COU	141.006	120.611
FP	312.139	426.201
Universidad (estimados)	422.970	431.514

Fuente: *El Sistema Educativo Español*. CIDE, 1988.

Sin embargo, hay otros aspectos que la educación mixta no ha resuelto (Subirats y Brullet, 1988; Subirats, 1994, 2010); ha mantenido algunas desigualdades y discriminaciones con las que supuestamente debería haber acabado: las mujeres no han alcanzado aún la igualdad social (ver capítulo III).

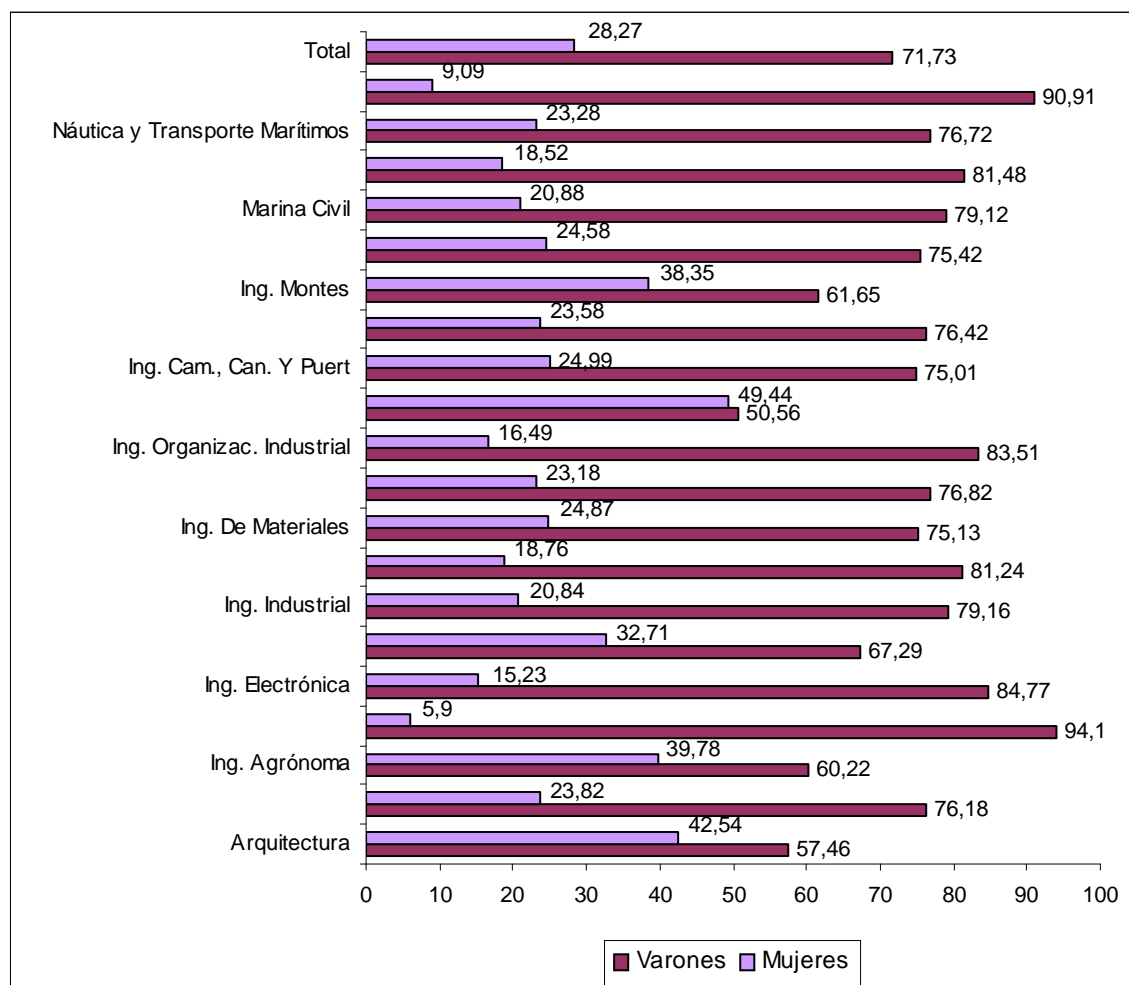
Como puede verse en los gráficos IV.2 y IV.3, en el curso 1998-1999 (CIDE/Instituto de la Mujer, 2001: 94-96) el tipo de profesiones y estudios que eligen unos y otras sigue teniendo un claro sesgo de género: ellas están en las carreras de Humanidades; ellos en las Técnicas, con un rendimiento económico y de *status* favorable a estas últimas.

Se entiende, a partir de ahí, que la mera reunión de chicos y chicas no es suficiente para una educación igualitaria, pues sigue transmitiendo pautas de comportamiento diferentes según el sexo. La escuela mixta se convierte, así, en una condición básica, desde la que partir, para la realización de una enseñanza coeducativa. El término 'coeducación' viene a suponer, pues, la alternativa a la escuela mixta, que se entiende ahora como simple reunión de ambos sexos en

los centros y en las aulas. Pero el concepto de ‘coeducación’ (Ballarín, 2001; Bonal, 1977; Camps, 2007; Simón, 2000; Subirats, 2010) será algo más¹⁷.

GRÁFICO IV.2

DISTRIBUCIÓN PORCENTUAL DEL ALUMNADO EN LAS CARRERAS TÉCNICAS DE CICLO LARGO, SEGÚN SEXO. CURSO 1998-1999

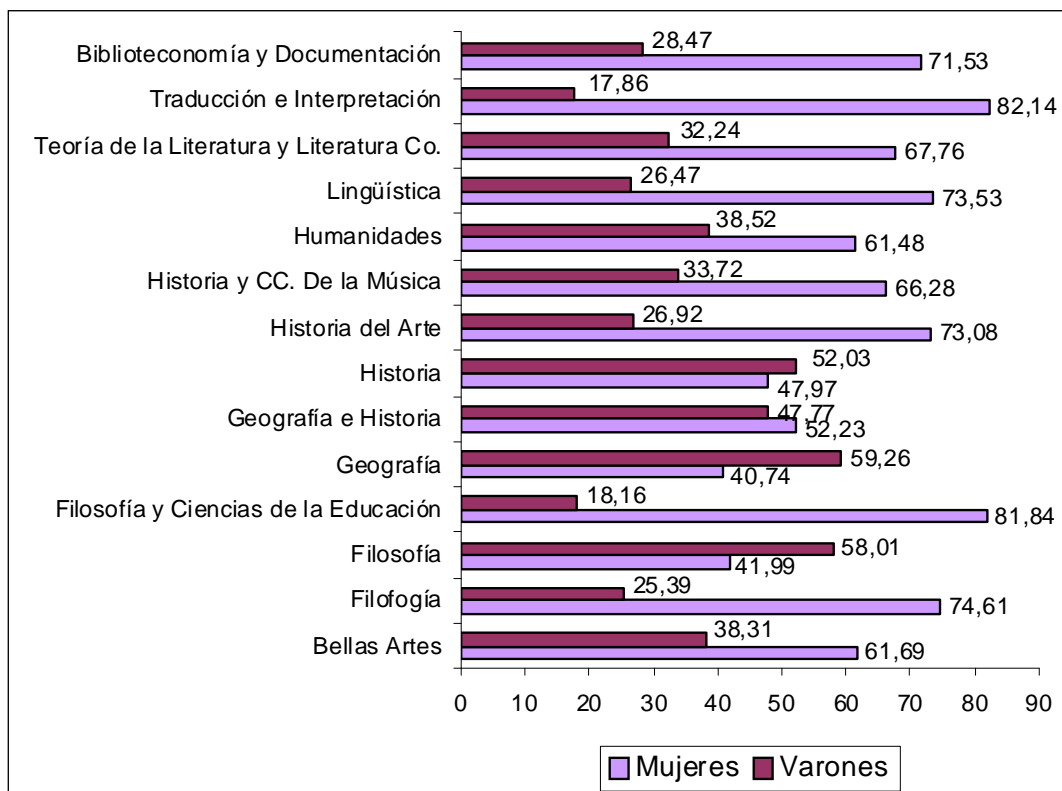


Fuente: CIDE/Instituto de la Mujer, 2001

¹⁷ Según Camps (2007), en la mayor parte de países occidentales no se plantea el término “coeducación” en los mismos términos que en España sino que se habla de “coeducación” como sinónimo de “educación mixta”, -también así aparece en los diccionarios-. En los países anglosajones se usa el término “single-sex education”, sin otro término para designar a la escuela que agrupa a ambos sexos. Y en algunos países se está hablando de “coeducación reflexiva” como educación mixta con algunos espacios diferenciados para favorecer a los alumnos de ambos sexos; en Alemania, se está aplicando en algunos institutos la llamada *differenzierte koedukation* con este mismo propósito.

GRÁFICO IV.3

DISTRIBUCIÓN PORCENTUAL DEL ALUMNADO EN LAS CARRERAS DE HUMANIDADES, SEGÚN SEXO. CURSO 1998-1999



Fuente: CIDE/Instituto de la Mujer, 2001

2.3.3. La coeducación como alternativa

En efecto, las críticas a la educación que se imparte en la escuela mixta, pero con un único *currículum*, en realidad, el masculino, que se impone a chicos y chicas, llevan a proponer un nuevo modelo educativo, que se designa con el nombre de 'coeducación', con el que se pretende favorecer la igualdad de los sexos.

La escuela que segregaba a niñas y niños era coherente al reflejar de forma clara la existencia de la división sexual del trabajo en la sociedad y educar en valores y papeles diferentes a uno y otro sexo, según las tareas que se esperaba cumplieran los unos y las otras. Pero la escuela mixta no ha integrado los dos *currícula* que se enseñaban por separado. Ha abandonado las enseñanzas referentes al ámbito doméstico (coser, cocinar, economía doméstica...) y el cuidado de los demás, las enseñanzas que se daban

específicamente a las mujeres, y ha ido orientando cada vez más sus contenidos y valores hacia necesidades del sistema productivo y las actividades del ámbito público.

Esta orientación desvaloriza y oculta todo aquello relacionado con el ámbito doméstico y con las ocupaciones tradicionales de las mujeres (Barrio, 1992; Subirats, 1994) y remarca y orienta al alumnado hacia una vida adulta tradicionalmente masculina, al tratar exclusivamente un ámbito de la vida de las personas, el público. Todo esto tiene como consecuencia que a las niñas se les muestra una imagen devaluada de su sexo, lo cual comporta una menor participación y también la sumisión y el desaprovechamiento de sus capacidades personales. Por el contrario, la escuela coeducadora pretende reconocer también las aportaciones de la otra mitad de la población, la femenina, hacer visible su presencia e integrar sus valores en la enseñanza. Así, se propone (Camps, 2007) una doble vía de acción: 1. Aprovechar estos estereotipos de género, tradicionalmente asignados a las mujeres y considerados inferiores, y manifestarlos, ponerlos a la altura de los roles del hombre, perdiendo esa consideración sexista; y 2. Tomar las características específicas que niños y niñas manifiestan y compartirlas entre todos, puesto que no tiene sentido que sean propias solo de un sexo. Al mismo tiempo, se procura una discriminación positiva hacia las niñas, que han tenido y tienen unos roles sociales menos valorados.

El concepto de coeducación, aunque afecta a la educación de ambos sexos, en realidad, hace referencia -así se ha demostrado en los debates que históricamente ha habido en torno a este tema- (Subirats, 1994), a cómo se entiende la educación de las mujeres.

Para Marina Subirats (1994: s.p.), “la coeducación designa una cierta manera de entender la educación de niños y niñas: los partidarios y partidarias de ella han sido, en cada época, aquellas personas que creían que hombres y mujeres debían educarse conjuntamente y recibir igual educación... Sea cual sea la palabra utilizada, el quid de la cuestión gira siempre en torno a la conveniencia de que los hombres y mujeres reciban una misma educación. Sin embargo, el concepto de ‘educación igual’ no se mantiene de modo homogéneo

en el tiempo, de manera que ‘coeducación’ no ha designado exactamente el mismo modelo educativo en todas las etapas históricas”.

En otros casos, la coeducación se ha definido como un modelo educativo, apoyado en una escuela mixta, que pretende la construcción de personas, independientemente de su sexo, sin estereotipos, que, recogiendo lo positivo de uno y otro género, imparte una misma educación integral a unos y a otras (VV.AA, 2001).

Y se han explicitado múltiples propuestas para el desarrollo de proyectos coeducativos, puestos en práctica en mayor o menor grado. Dichas propuestas (Bonal, 1993; Subirats, 1994) han planteado, fundamentalmente:

1. La revisión de los contenidos en todas las áreas del currículum para introducir las aportaciones de las mujeres a la vida social y a la cultura.

2. La elaboración de libros de texto y materiales curriculares que difundan una visión no estereotipada de los sexos.

3. La utilización de un lenguaje no sexista, que nombre a las mujeres.

4. La práctica de una orientación educativa que facilite a las chicas una elección formativa y profesional al margen de los estereotipos de género.

5. El diseño de programas específicos para facilitar a las muchachas el acceso a las nuevas tecnologías y a las profesiones tradicionalmente consideradas como masculinas.

6. La introducción en el *currículum* escolar de conocimientos y experiencias relativos a la salud, la sexualidad, las tareas de la vida cotidiana, las relaciones afectivas...

7. El nombramiento de personas, en cada centro escolar, que se encarguen de la orientación al profesorado para la puesta en práctica de la coeducación.

8. La aplicación de medidas de ‘acción positiva’ a favor de las niñas, dada su situación discriminada.

2.3.4. La LOGSE: filosofía coeducadora

Se trata de la primera gran Ley educativa de la etapa democrática de este país. La LOGSE establece un único modelo educativo para ambos sexos, pero,

siendo consciente de la existencia de una realidad diferente entre ellos, pretende formarles de manera integral. En su preámbulo, recoge la filosofía coeducadora y, aun sin citar la palabra coeducación, manifiesta:

“...El objetivo primero y fundamental de la educación es el de proporcionar a los niños y a las niñas, a los jóvenes de uno y otro sexo una formación plena que les permita conformar su propia y esencial identidad, así como construir una concepción de la realidad que integre a la vez el conocimiento y la valoración ética y moral de la misma...” (Párrafo 2)

Reconoce que en nuestra sociedad existen diversas discriminaciones, una de ellas la de sexo, y cree en el papel de la educación para luchar contra ellas.

“...La educación permite, en fin, avanzar en la lucha contra la discriminación y la desigualdad, sean estas por razones de nacimiento, raza, sexo, religión y opinión, tengan un origen familiar o social, se arrastren tradicionalmente o aparezcan continuamente con la dinámica de la sociedad.” (Párrafo 5)

Entre los fines que se pretenden conseguir a través de la educación, está el de acabar con los estereotipos sexistas:

“...Estos serán los fines... y en el alcance de los mismos la educación puede y debe convertirse en un elemento decisivo para la superación de los estereotipos sociales asimilados a la diferenciación por sexos, empezando por la propia construcción y uso del lenguaje.” (Párrafo 29)

Presupuestos que serán concretados, después, en el propio articulado:

“3. La actividad educativa se desarrollará atendiendo a los siguientes principios:
c) la efectiva igualdad de derechos entre los sexos, y el rechazo a todo tipo de discriminación, y el respeto a todas las culturas.” (Art. 2)

“3. En la elaboración de tales materiales didácticos se propiciará la superación de todo tipo de estereotipos discriminatorios, subrayándose la igualdad de derechos entre los sexos.” (Art. 57)

Además, los Reales Decretos que establecieron los *curricula* de las distintas etapas educativas, a partir de la LOGSE, introducen el concepto de ‘transversalidad’: unas enseñanzas -la educación moral y cívica, la educación para la paz, para la salud, para la igualdad de oportunidades entre los sexos, la educación ambiental, la educación sexual, la educación del consumidor y la educación vial- que debían estar presentes a través de las diferentes áreas del *curriculum*, enseñanzas transversales que no se sitúan en paralelo respecto a las áreas del *curriculum*, sino que impregnan el de las diferentes áreas. No se trataba de introducir áreas nuevas, sino de la inclusión de estos contenidos alrededor de cada eje educativo.

2.3.5. De la teoría a la práctica educativa.

La LOGSE ha sido una de las leyes más denostadas por la derecha política española: el PP la consideró fuente de todos los males del sistema educativo.

Tampoco fue compartida por amplios sectores del profesorado español, con el que se contó poco, tanto en la fase de elaboración como en la de implantación. Algunos sectores progresistas sí le dieron apoyo, pero criticando, a la vez, la ausencia de recursos económicos para llevarla a la práctica.

La aplicación de la reforma coincidió, además, (Jiménez, 2003) con la generalización de políticas de recorte de los gastos sociales, también los destinados a la educación, y con una ofensiva de los sectores privados de la enseñanza, reclamando la dedicación de dinero público para la subvención de sus centros educativos, lo cual afectó a la dotación de recursos materiales y humanos para el sistema educativo en su conjunto.

Este rechazo –a veces incomprensión, otras, al menos, falta de entusiasmo- tan generalizado, no se combatió desde la Administración educativa de manera adecuada, lo que hizo pensar que esta no tenía, además de los recursos económicos necesarios, la suficiente voluntad política para llevar a cabo su propia reforma educativa.

Muchos aspectos de la LOGSE fueron eco (Jiménez, 2003) del modelo educativo que elaboró y reivindicó el movimiento de enseñantes en el proceso

de la transición a la democracia: una escuela activa, participativa, descentralizada en su gestión...y de las medidas que los sectores feministas reclamaban en relación con la coeducación. Un nuevo modelo educativo claramente rupturista con la enseñanza tradicional, progresista en sus planteamientos sociales, filosóficos y pedagógicos y muy ambicioso en el terreno de los fines que se adjudican a la educación. Pero, en realidad, el modelo desarrollado en la práctica, en muchas ocasiones, utilizó esas referencias exclusivamente de modo discursivo, quedando vacías de un contenido sustantivamente democratizador.

Quedó de manifiesto un problema fundamental: la inexistencia de la necesaria formación al profesorado para desarrollar un modelo como el descrito, donde su implicación personal es fundamental. Análisis que se hace más patente si nos referimos a las cuestiones en relación con la igualdad de los sexos. En este aspecto, de poco sirven las formulaciones de la Ley, si no se cuenta con un profesorado consciente de la existencia de una discriminación femenina, de la necesidad de superarla, de que el sistema educativo debe tratar de hacerlo y, por ello, dispuesto a revisar su propia práctica educativa y, más aún, su propia mentalidad, costumbres y hábitos de vida.

Por otra parte, medidas muy progresistas, como establecer la enseñanza obligatoria hasta los 16 años (Jiménez, 2003), pero sin resolver el mantenimiento en los centros, sobre todo en los públicos, del alumnado con más problemas educativos, en unas condiciones dignas y adecuadas, no consigue las condiciones que posibiliten un éxito escolar mayoritario y así nos encontramos años después cifras de fracaso escolar o abandono escolar prematuro cercanas al 30 por 100.

La LOGSE, en la práctica, no funcionó como se proponía y uno de los aspectos que no se llegaron a poner en práctica fue la cuestión de la transversalidad, la educación en valores como práctica educativa planificada, lo que, para el desarrollo de una educación por la igualdad de los sexos, había sido considerado fundamental.

Y al sistema educativo tras la LOGSE se le siguen haciendo críticas, en relación con el sexismo (Bonaf, 1993 y 1997; Bonaf y Tomé, 1997; Cantero et

al., 1992; García et al., 1993; Moreno, 2000; Subirats y Tomé, 1992, VV.AA., 1999), muy similares a las que se le hacían en la época anterior, pues los mecanismos de transmisión de los estereotipos de género, de una educación diferenciada según el sexo, a pesar de la existencia de un modelo educativo único, siguen existiendo.

2.3.6. Vaivenes legislativos

El descontento era grande entre los distintos sectores educativos (Jiménez, 2003) por una ley que nunca gustó a la derecha, pero tampoco supo convencer a una parte importante de los sectores progresistas, ni supo vencer las resistencias conservadoras en una parte del profesorado de secundaria. Todos los nuevos problemas educativos -supuesta reducción del nivel académico, problemas de convivencia en los centros, incremento de los incidentes de violencia escolar...- tenían, para muchos, un único origen: la LOGSE.

Dicho descontento fue aprovechado por el PP y, tras su triunfo electoral en las Elecciones Generales de 2000, donde obtiene la mayoría absoluta, elabora y consigue aprobar una nueva Ley educativa, la LOCE¹⁸, que centra sus objetivos en la consecución de una enseñanza ‘de calidad’, basándose en la ‘responsabilidad’ y el ‘esfuerzo’ como elementos esenciales del proceso educativo y poniendo en cuestión el modelo de escuela comprensiva de la LOGSE, mediante la implantación de itinerarios en la enseñanza secundaria obligatoria o el mantenimiento de la doble titulación al término de esa etapa. Así, (Jiménez, 2003) “los principios de calidad se entienden como un incremento de los obstáculos para la promoción en el sistema educativo, anteponiendo los requisitos cognoscitivos (aprobar asignaturas) frente a otros más vinculados al aprendizaje de procedimientos, actitudes, etcétera, que la LOGSE había contemplado”.

La LOCE, que venía precedida de todo tipo de declaraciones de los dirigentes del PP contra la educación en valores, desecha de la escuela todo contenido formativo que no sean los ‘conocimientos académicos’. Lo único que

¹⁸ Ley Orgánica de Calidad de la Educación, aprobada el 23 de diciembre de 2002.

recoge es una mínima alusión, como principio del sistema educativo, a "...transmitir valores... que ayuden a superar cualquier tipo de discriminación; así como la práctica de la solidaridad...", lo que no vuelve a desarrollarse en ningún otro artículo. Por el contrario, dadas las medidas que se proponen y el hincapié con que se defienden la importancia del esfuerzo, del examen, del rendimiento, de los conocimientos, del orden... sí hay unos valores que subyacen en la nueva Ley, los del individualismo y la competitividad, conceptos al servicio de unas concepciones tecnocráticas y positivistas de la educación y ajenos a cualquier práctica solidaria, (Gil, 2003; Torres, 200).

Al igual que la LODE, la LOCE tampoco considera el sexo en la relación de criterios por los que no puede haber discriminación en la admisión del alumnado por parte de los centros..., es decir, sigue permitiéndose la existencia de centros segregados de chicos y de chicas.

Pero la LOCE es una ley de corta duración, que no llegó a aplicarse, salvo en alguna cosa menor, pues el nuevo Gobierno, del PSOE, resultante de las elecciones generales de 2004, aprueba un decreto con la paralización de su puesta en práctica. Y comienza a trabajarse en una nueva ley educativa.

En diciembre de 2004 se aprueba la Ley Integral contra la violencia de género¹⁹ que, en su apartado relativo a la educación, entre otros aspectos, retoma la consideración de la práctica de la educación en valores, es decir, la educación moral y, en ese contexto, la lucha contra la discriminación de las mujeres y contra el machismo son contenidos esenciales que deben ser asumidos por todos los ciudadanos y ciudadanas y, especialmente, por las nuevas generaciones. Junto a estos valores, la Ley promueve el aprendizaje de las formas de resolución pacífica de los conflictos, la actitud crítica ante las formas violentas de solucionarlos y la educación de afectos y emociones como aspectos cuyo desarrollo es esencial para una convivencia sin agresiones.

Recoge que la igualdad entre hombres y mujeres debe ser un fin y un principio del sistema educativo español lo que, además, se concreta en las diversas etapas educativas; que la asignatura de Ética debe incluir contenidos

¹⁹ LEY ORGÁNICA 1/2004, de 28 de diciembre, de Medidas de Protección Integral contra la Violencia de Género

específicos sobre la igualdad entre hombres y mujeres; que los materiales educativos deben eliminar los estereotipos sexistas o discriminatorios y fomentar el igual valor de hombres y mujeres; que la formación inicial y permanente del profesorado debe incluir la educación para la igualdad y que los Consejos Escolares de los centros educativos deben impulsar la igualdad de los sexos.

Todas estas medidas serán incluidas, después, en la nueva Ley educativa, la LOE²⁰. Así pues, en el breve espacio de poco más de 15 años, se han debatido y aprobado tres leyes educativas de carácter orgánico, cada una ligada al partido gobernante en ese momento, que presentan claras diferencias en el terreno de la educación en valores –si debe haber o no una educación en valores planificada y en qué tipo de valores son los que se transmiten-, además de las diferencias en el terreno de la mayor o menor comprensividad del sistema educativo.

2.3.7. La actual legislación educativa: La LOE

La LOE, más cercana ideológicamente a la LOGSE, parte de una concepción progresista de la educación, lo cual se manifiesta en los principios y fines de la educación, expresados en el Título Preliminar y en muchos otros artículos, que recogen cuestiones como la calidad, la equidad, la igualdad de los sexos, los valores de libertad, solidaridad, tolerancia, respeto, justicia... que contrastan claramente con la regresiva LOCE, la cual ponía el acento, casi con exclusividad, en el esfuerzo individual del alumnado, ligado a la competitividad.

En la nueva ley desaparecen los itinerarios segregadores que la LOCE mantenía para la Enseñanza Secundaria Obligatoria, se incorporan varios aspectos relacionados con la coeducación y con la educación de los afectos, se recupera la atención a la diversidad...

Ahora bien, la LOE, al igual que la LOCE, mantiene la enseñanza de la religión en el *currículum* escolar, con voluntariedad para la elección por parte del alumnado, o de sus padres, de esa enseñanza religiosa o bien de una asignatura alternativa, respetando con ello los Acuerdos suscritos por el Estado español con la Santa Sede y con las demás confesiones religiosas.

²⁰ LEY ORGÁNICA 2/2006, de 3 de mayo, de Educación.

Veamos a continuación las cuestiones que la LOE plantea con respecto a la educación para la igualdad de los sexos:

a) Uno de los principios en que se inspira el sistema educativo español es la transmisión y puesta en práctica de valores que favorezcan la libertad personal, la responsabilidad, la ciudadanía democrática, la igualdad... que ayuden a superar cualquier tipo de discriminación. Otro, el desarrollo de la igualdad de derechos y oportunidades y el fomento de la igualdad efectiva entre hombres y mujeres (art. 1). Es decir, se reconoce que la educación debe partir de la consideración de que existen discriminaciones sociales, que estas deben superarse y que, desde el sistema educativo, se puede y se debe contribuir a ello.

b) En consonancia con esos principios, entre los fines de la educación está el de orientarse a la consecución de la igualdad de derechos y oportunidades entre hombres y mujeres (art. 2). Ello permitirá a la propia LOE plantear diversas medidas que se reflejarán en todo su articulado y podrá permitir que, en los centros, se propongan otras muchas, en virtud de su propia especificidad.

c) También son fines de la educación el desarrollo de las capacidades afectivas, la formación en la igualdad efectiva de oportunidades entre hombres y mujeres, la educación en la prevención de conflictos y la resolución pacífica de los mismos, según estipulaba la ley contra la violencia de género.

d) Se incorpora una nueva asignatura a impartir en uno de los cursos del tercer ciclo de primaria (art. 18) y en uno de los tres primeros cursos de la secundaria obligatoria (art. 24): 'Educación para la ciudadanía y los Derechos humanos', en la que se prestará especial atención a la igualdad entre hombres y mujeres. Asimismo lo hará la Educación ético-cívica de 4º ESO (art. 25). e). Se señala el carácter transversal de la educación en valores, para todas las áreas, en todas las etapas educativas (arts. 19 y 24). Así pues, se resuelve la vieja polémica asignatura 'versus' transversalidad, sobre la educación en valores, manteniendo ambos medios.

f) Tras varios anteproyectos donde no aparecía y tras la insistencia de las organizaciones progresistas, por fin se incorpora el criterio de sexo entre los de

no discriminación para el acceso a los centros educativos (art. 84). No hay, por el contrario, una obligación a que la enseñanza sea mixta, por lo que es posible que los actuales centros segregados dejen de serlo para pasar a segregar las aulas, como ya se está realizando en centros de nueva creación.

g) Con respecto a la formación permanente del profesorado, esta debe incluir formación específica en materia de igualdad (art. 102).

h) El Consejo escolar de centro debe designar a una persona que impulse medidas educativas que fomenten la igualdad real y efectiva entre hombres y mujeres (art. 126).

i) Asimismo, una de las competencias del Consejo escolar de centro es la de proponer medidas e iniciativas que favorezcan la convivencia en el centro, la igualdad entre hombres y mujeres y la resolución pacífica de los conflictos (art. 127).

j) Con respecto a los libros de texto y demás materiales curriculares, estos deberán reflejar y fomentar el respeto a los principios, valores... recogidos en la propia ley y su supervisión correrá a cargo de la inspección educativa (disp. Adicional cuarta).

En resumen, la nueva ley educativa ha recogido variados aspectos que permiten una intervención positiva en el terreno de la coeducación. En este sentido, es, incluso, más avanzada que la LOGSE. Ahora bien, si se tienen en cuenta los análisis realizados sobre la práctica educativa presidida por la LOGSE, no es suficiente la letra de la Ley para que esa práctica se realice inspirada por los principios y orientada a los fines que la Ley marca, sino que se requerirá de la suficiente voluntad política de todas las Administraciones educativas para dotar a esas medidas de los medios que faciliten su aplicación. Se requerirá también que el profesorado esté suficientemente sensibilizado y preparado para ello.

Un problema, ya perceptible desde el momento de su aprobación, es la escasez de recursos económicos con que se dota. Los diferentes estudios nacionales o internacionales demuestran insistentemente que existe una relación directa entre gasto educativo y resultados académicos. España está muy por debajo –alrededor del 4% del PIB– de la media de los países de

nuestro entorno, en cuanto a esa partida presupuestaria. Ninguna de las grandes leyes educativas de los últimos años ha planteado una ley de financiación del sistema educativo, algo que siempre fue una reivindicación de las organizaciones progresistas relacionadas con la educación. Fue también el principal aspecto de la crítica que el PSOE hizo a la LOCE. Pero, de nuevo, la LOE lo evita. La memoria económica que el proyecto de la LOE adjunta –6.000 millones de euros hasta 2010– no responde suficientemente a lo que se viene reclamando: el 6,5 % del PIB para gasto educativo, para converger con la media de los países de la UE²¹.

Los recientes recortes presupuestarios a la educación, justificados por los últimos gobiernos -tanto del PSOE como del PP- por la existencia de la crisis económica y por la necesidad de reducir el déficit público, no hacen sino empeorar esta problemática situación histórica.

Por último, otra ley importante, que también afecta directamente al sistema educativo, es la Ley de Igualdad²², muchas de cuyas medidas para el ámbito educativo ya están recogidas en la LOE -la formación en la igualdad de los sexos como fin y como principio de calidad del sistema educativo; la atención especial en los currículos educativos al principio de igualdad de los sexos; la eliminación de contenidos sexistas en los libros de texto y la aplicación del principio de igualdad en la formación inicial y permanente del profesorado-. Pero añade algunas otras medidas:

1. La presencia equilibrada de mujeres y hombres en los órganos de control y gobierno de los centros docentes,
2. la enseñanza y la investigación sobre la igualdad entre hombres y mujeres en la enseñanza superior y

²¹ Cuadernos de Información Sindical. Nº 6. Leyes Orgánicas Educativas: LOE y LODE comentadas. Federación de Enseñanza de CCOO. Madrid. 2006. También, Manifiesto firmado por varias organizaciones del ámbito educativo (CEAPA, FE.CCOO, FETE-UGT, CANAE, FAEST), de 1 de diciembre de 2005, “La educación, un servicio público de calidad para todos”, en http://www.fe.ccoo.es/poleduc/37_manf_conj_loe.html (Consulta, 26 de enero de 2008).

²² LEY ORGÁNICA 3/2007, de 22 de marzo, para la igualdad efectiva de mujeres y hombres.

3. la presencia equilibrada de mujeres y hombres, siempre que sea posible, en las comisiones y tribunales de selección para el acceso a la enseñanza pública.

3. Conclusiones

El acceso de las mujeres a la educación ha recorrido un largo y lento camino desde que Carlos III, en el siglo XVIII, instituyera las primeras escuelas para niñas. Poco a poco, las mujeres se fueron incorporando al sistema educativo pasando por vicisitudes diversas, según las diferentes etapas y características de los gobiernos en España.

El inicio de la escolaridad femenina partía de la consideración de la importancia de esta, no como formadora de las propias mujeres y niñas, sino en tanto que la mujer era la principal educadora de los hijos. Era, además, una educación específica, segregada, diferente de la que se daba a los varones, cuyos contenidos y objetivos estaban dirigidos a su formación como ama de casa y madre.

El paso a la escuela mixta, aun a pesar de la imposición al conjunto de los escolares –chicas y chicos- de un currículo masculino, androcéntrico, ha supuesto el paso decisivo para una formación femenina en igualdad de condiciones con la masculina. Si bien queda aún un importante camino por recorrer, la escuela mixta ha supuesto un gran avance para la educación del conjunto de la población española en los últimos 30 años y, en especial, para las mujeres, que partían de una peor situación en este terreno y que, en la actualidad, aunque en determinados parámetros educativos siguen teniendo esa situación de inferioridad, en otros superan los niveles masculinos: obtienen mejores resultados académicos y son mayoría en el conjunto de los estudios post-obligatorios.

Capítulo V

La transmisión del género en la escuela de hoy

“En realidad el sexismo siempre ha tenido un efecto devastador, pero hoy concurren unas condiciones que aceleran su carácter negativo. Y, al mismo tiempo, podemos comenzar a pensar seriamente en su desaparición.”

Marina Subirats y Amparo Tomé, *Balones fuera. Reconstruir los espacios desde la coeducación.*

1. Introducción

Pasaremos ahora a analizar la realidad actual del sistema educativo, en relación con cómo este colabora en la transmisión de los roles sociales asociados a los sexos.

Los avances realizados por las mujeres en su integración social, en las últimas décadas, avances de los que hemos dado cuenta en los capítulos anteriores, nos están revelando una cierta ruptura con los patrones sexistas tradicionales y, con ello, una crisis del modelo de familia tradicional patriarcal.

Dada la importancia que el sistema educativo tiene en la transmisión de valores, comportamientos, visiones del mundo..., es posible que desde el propio sistema se haya contribuido a tal ruptura y se haya fomentado la incorporación social de las mujeres. Nos planteamos, pues, en qué medida la escuela ha tenido que ver con ese proceso. Veremos cómo influyen esos cambios sociales en los modelos de género que el sistema educativo transmite y si las nuevas formulaciones legislativas en materia de educación y de igualdad de los sexos van alcanzando el objetivo que proclaman de acabar con la discriminación de género; en definitiva, analizaremos ese proceso de configuración mutua en que la escuela transforma modelos y prácticas y, a su vez, se ve transformada por ellos.

Tendremos en cuenta los principales aspectos del ámbito educativo, en los niveles de la enseñanza no universitaria, que inciden en la configuración del género: dejando aparte el aspecto del lenguaje, al que daremos entidad propia, considerándolo en los capítulos VI, VII y VIII, trataremos aquí de la organización escolar, los contenidos educativos o *currículum* y los libros de texto. Trataremos

también de las mejores aptitudes de las chicas para el lenguaje y, por extensión, de los diversos factores que están promoviendo el éxito escolar femenino. Y lo contrastaremos con su peor colocación en el mercado de trabajo.

Y lo analizaremos desde varias perspectivas, constatando, por un lado, los datos estadísticos globales; por otro, la normativa vigente, que refleja teorías y marca tendencias, con sus contradicciones incluidas, y revisando, por último, la situación que se da en los centros educativos, sin dejar de tener en cuenta la diversidad de centros.

Para el análisis de la realidad concreta contaremos con los resultados de la investigación llevada a cabo en un IES de la zona sur de la Comunidad de Madrid¹ durante el curso 2006-2007, en relación con la organización del centro, desde la perspectiva de la participación de los sexos.

2. Acerca de la construcción de la identidad de género

Simone de Beauvoir y su obra *El segundo sexo* (1949), planteando el carácter social de la construcción de la identidad femenina, quedan ya muy lejos. Sin embargo su aportación a favor de la liberación de las mujeres, si bien tardó mucho en ser reconocida, hoy sigue teniendo plena validez.

2.1. Teorías del aprendizaje social

El análisis de la construcción de la identidad de género realizado por la corriente psicoanalítica, que destacaba el carácter individual y biológico de dicha construcción, quedó desterrado a partir de las teorías del ‘aprendizaje social’, dominantes hasta bien entrados los años 80, que son las primeras (Rodríguez y Peña, 2005) que realizan un análisis serio del proceso de configuración de la identidad de género.

Estas teorías analizan dicho proceso a partir de una perspectiva social y señalarán (Rodríguez y Peña, 2005; Rovira, 1993) el refuerzo, la imitación y el aprendizaje observacional como elementos básicos de la construcción de la identidad, pues condicionan la relación que niños y niñas mantienen con los adultos. Esos elementos conforman un proceso que se inicia desde que nace un

¹ Por razones de confidencialidad no se aporta el nombre del Centro.

bebé y es inicialmente inconsciente; más aún, a partir de la existencia de las ecografías, el proceso de socialización en el género se pone en marcha desde que se sabe el sexo del feto y los adultos empiezan a generar expectativas de género sobre él: se llamará, será... cuestiones que serán diferentes según el sexo.

Niños y niñas generalizan un modelo de comportamiento, modelo que llevan a la práctica, mediante la identificación, según el género al que pertenezcan. Los adultos cooperan en el aprendizaje, a su vez, adaptando sus comportamientos según las creencias sociales sobre el género, por lo que refuerzan las conductas y actitudes diferentes en niños y en niñas. Estos aprenden que un comportamiento adecuado, según lo que se espera de su género, recibirá reconocimiento social, y que lo contrario será objeto de rechazo.

Desde el estructuralismo funcionalista, Talcott Parsons (Gómez et al., 2001; Rodríguez y Peña, 2005; Subirats, 1994) defiende que para un buen funcionamiento de la sociedad, esta genera unos roles sociales para hombres y mujeres que ellos y ellas deben interiorizar, no como imposición externa, sino como característica propia. Dichos roles son complementarios y equilibrados, es decir, igualmente valioso para la sociedad es el papel masculino, encargado del sostenimiento económico del hogar familiar, como el femenino, encargado de la crianza de los hijos y de la afectividad de la pareja. Reconoce también la gran importancia del contexto escolar, que ejerce una influencia determinante en la configuración del rol de género.

Por su parte, desde la sociología de raíces marxistas de Bourdieu y Passeron (1977), se insistirá en la contribución de la escuela a la reproducción de las estructuras sociales y a la consagración, como legítima, de la cultura dominante, mediante la 'violencia simbólica' que supone toda 'acción pedagógica' (Rotger, 1995).

Por otro lado, los planteamientos cognitivistas (Peña y Rodríguez, 2002; Rodríguez y Peña, 2005) plantean la necesidad de complementar los presupuestos del aprendizaje social con modelos que consideren la importancia de los componentes cognitivos de las personas, componentes que condicionarán la interpretación de las diferencias de género que el orden social

establece, a partir de un “esquema de género” -concepto creado por Sandra Bem (Rodríguez y Peña, 2005)²-. Así, tendemos a aceptar la información del contexto que se adecua al esquema y rechazamos la que se contradice con el mismo. En esa misma línea, Gómez et al. (2001) plantean que las identidades se construyen a partir de la interiorización de la norma social imperante y establecen dos conceptos diferentes: los ‘roles sociales de género’, la norma, y las ‘identidades de género’, la interiorización más o menos crítica de la norma y la creación de la propia individualidad.

Unas y otras teorías creen (Rodríguez y Peña, 2005) que chicos y chicas, ya sea por imitación y refuerzo, ya sea por su propia valoración cognitiva, adquieren los patrones de género de un modo no problemático, conformes con los que les ha tocado desempeñar, según sean varones o mujeres.

A partir de lo anterior, Peña y Rodríguez (2002), hablan de ‘identidad de género esquemática’, aquella que se apoya fuertemente en los tradicionales ideales de masculinidad o feminidad, e ‘identidad de género no esquemática’, más equilibrada y que no se fundamenta en tales estereotipos, una identidad flexible que, desde su punto de vista, escasea.

2.2. Análisis feministas del papel de la escuela en la construcción del género

En un primer momento, el feminismo recoge estas interpretaciones de la Psicología y la Sociología, sobre el proceso de construcción de la identidad (Rodríguez y Peña, 2005; Rovira, 1993), coincidiendo en gran medida con ellas. Considera, con las teorías psicológicas del ‘aprendizaje social’, que chicos y chicas adquieren los patrones de género como una mera relación de causa-efecto, entre lo que los adultos transmiten y lo que ellos y ellas llegan a ser, de

² En Psicología, el término esquema se utiliza para referirse a “estructuras de conocimiento preexistentes en la mente del sujeto, relacionadas con un tema concreto, que se han ido formando a través de la experiencia. Los esquemas sociales son aquellos relacionados con el conocimiento que tenemos sobre las personas... lo constituyen el conjunto de rasgos, motivaciones, roles y conductas que se consideran prototípicos de los miembros de esa categoría y que sirven para diferenciarlos de los miembros de categorías excluyentes...¿Es el género un esquema? ... sí lo es, ya que sirve para la categorización social de los individuos.” (López Sáez, 1995:59).

manera no problemática. Admite, como Parsons, que el rol de género es consistente y estable, si bien rechaza la idea de complementariedad positiva y necesaria para un funcionamiento social cohesionado. De acuerdo con Bourdieu y Passeron (Camps, 2007; García et al., 1993; Peña y Rodríguez, 2002), piensa que el sistema educativo, mediante diversos mecanismos, perpetúa los roles de género que la sociedad tiene establecidos.

Fruto de esas premisas teóricas, los análisis de la realidad educativa desde una perspectiva de género, en nuestro país, hasta bien entrada la década de los 90, se han dirigido a investigar de qué mecanismos se valía el sistema educativo para transmitir la desigualdad de los sexos (Rodríguez y Peña, 2005).

La última parte del capítulo IV de esta tesis es una buena muestra de lo que se está ahora manifestando: los análisis en relación con los contenidos académicos, el lenguaje, los libros de texto, la organización escolar, el currículum oculto... como medios reproductores de estereotipos de género, que una escuela coeducativa debe cambiar, han abundado en el ámbito académico y feminista. Veamos algunas otras muestras:

“La sociedad occidental actual posee una forma institucionalizada de transmisión, la escuela, la cual ha asumido, junto con la familia, la mayor parte del proceso educativo de los individuos en estas sociedades. Por eso muchos teóricos/as e investigadores/as han centrado sus esfuerzos en la indagación de los mecanismos concretos que sigue la transmisión de modelos y valores en el seno de la escuela....

El producto resultante es, volviendo a Bourdieu y Passeron, un *habitus*, es decir, la interiorización de los principios de una arbitrariedad cultural capaz de perpetuarse una vez terminada la acción pedagógica, y con capacidad de perpetuar en las prácticas los principios de la arbitrariedad interiorizada.” (García et al., 1993:18-19)

“Los trabajos realizados para detectar las formas de sexismo que todavía subsisten en la educación formal han incidido fundamentalmente en cinco temas: 1. La posición de las mujeres como profesionales de la enseñanza. 2. El androcentrismo en la ciencia y sus efectos sobre la educación. 3. El

androcentrismo en el lenguaje. 4. Los libros de texto y las lecturas infantiles. 5. La interacción escolar.” (Subirats, 1994: sin pág.)

“...lo que indica la existencia de discriminación sexual en la escuela... Se trata de factores más sutiles que permanecen ocultos, incluso para los mismos individuos y las instituciones que producen y reproducen la desigualdad sexual.” (Bonaf, 1997:16)

“En las aulas y fuera de ellas existen códigos de comportamiento según los cuales unas conductas se convierten en deseables o indeseables. A través de esos códigos, frecuentemente no explicitados, los alumnos y alumnas van aprendiendo qué es lo que se debe hacer o lo que se debe evitar. Muchos de esos códigos tienen que ver con el género. La negociación de los significados está en buena parte condicionada por las tradiciones y por la cultura institucional.” (Santos Guerra, 2000: sin pág.)

La importancia de todas estas investigaciones y análisis es enorme. Como dicen Rodríguez y Peña (2005:173), en una nota a pie de página,

“...a pesar de las críticas que se han realizado a la teoría de la socialización de los roles sexuales, no debemos dejar de reconocer las importantes contribuciones que ha generado. Su aparición permitió acabar con las tesis esencialistas y biologicistas que afirmaban que las diferencias entre hombres y mujeres eran innatas e imposibles de modificar. Al sugerir que la construcción de la identidad de género es un proceso de carácter social, se establece por vez primera la posibilidad de que el *statu quo* en las relaciones entre los géneros pueda ser transformado. Por otra parte, tampoco nos es posible negar las aportaciones de las diversas investigaciones educativas inscritas dentro de este modelo, pues han permitido cuestionar la idea de que la escuela es una institución neutral en la configuración de la identidad de género.”

Ahora bien, desde finales de los ochenta, el feminismo anglosajón comienza a poner en cuestión estos análisis de la construcción de la identidad de género en el ámbito educativo, realizados a partir de la teoría de la socialización de los roles sexuales (Rodríguez y Peña, 2005). Se trata de un

feminismo postestructuralista que critica la simplificación que ese modelo teórico hace del desarrollo de la identidad de género, pues parte de la consideración de que dicha identidad es fija e inmóvil y su reproducción, constante, generación tras generación, lo que no explica los avances que las mujeres han hecho en las últimas décadas. Visión que conecta con una puesta en cuestión más amplia del modelo de 'reproducción social y cultural'. A partir de autores como Michael W. Apple y Henry Giroux, "se vislumbra ya la idea de que los seres humanos no son víctimas pasivas atrapadas en la red de las formaciones ideológicas" (Apple, 1996; Torres, 1993). Aunque en la escuela se dé la reproducción de modelos sociales, no se pueden ignorar las luchas y contradicciones que existen en ella, lo que hace que no podamos entenderla como institución en la que lo que se enseña convierte a los estudiantes en seres pasivos perfectamente integrados en una sociedad desigual (Rotger, 1995). Y, como dice Fernández Enguita (2001: 27), al hablar de la educación como proceso de socialización y de la dinámica reproductiva de la escuela, "se trata de la reproducción de una sociedad contradictoria, por una institución contradictoria y en una relación contradictoria".

A pesar de lo expresado anteriormente, en relación con Bourdieu, debemos hacer referencia también a ciertos matices que este autor manifiesta sobre la función de la escuela en cuanto a la reproducción del orden patriarcal, pues, si bien manifiesta (Bourdieu, 1988: 108-109) que, "... incluso cuando está liberada del poder de la iglesia, [la escuela] sigue transmitiendo los presupuestos de la representación patriarcal (basada en la homología entre la relación hombre/mujer y la relación adulto/niño), y sobre todo, quizás, los inscritos en sus propias estructuras jerárquicas, todas ellas con connotaciones sexuales", al mismo tiempo reconoce que la institución escolar "...es uno de los principios más decisivos del cambio de las relaciones entre los sexos gracias a las contradicciones que la atraviesan y a las que introduce". Y más adelante insiste en que "de todos los factores de cambio, los más importantes son los que están vinculados a la transformación decisiva de la función de la institución escolar en la reproducción de la diferencia entre los sexos...", señalando, en concreto, que el aumento del acceso de las muchachas a la enseñanza

secundaria y superior supone una modificación muy importante de la posición de las mujeres en la división del trabajo.

A partir de estos nuevos criterios se pone en cuestión la creencia de que niños y niñas llegan a ser lo que la sociedad quiere que sean, dado que tienen poca capacidad para desarrollar modelos propios, distintos a los establecidos. Por el contrario, se piensa que (Rodríguez y Peña, 2005:174) “la identidad de género es un fenómeno socialmente construido, permanentemente inacabado y sujeto a las múltiples y diversas influencias que ejercen los distintos marcos de acción dentro de los cuales las personas interaccionan en su vida cotidiana”.

2.3. Análisis postestructuralistas sobre la identidad de género y su configuración

Desde esta nueva óptica postestructuralista, los estudios realizados sobre las relaciones entre género y escuela (Connell, 1998; Gómez et al., 2001; Hernández, 2000; Morales et al., 2000; Otegui, 1999; Rodríguez y Peña, 2005; Subirats y Tomé, 2007), aplicando una metodología basada en la observación participante, donde los chicos y las chicas pueden expresar libremente sus percepciones y experiencias, llegan a las siguientes consideraciones:

1. La identidad de género no es fija, por lo que no existen las categorías ‘masculino’ y ‘femenino’, en singular, ya que no hay una esencia masculina ni tampoco una esencia femenina. Hay ‘masculinidades’ y ‘feminidades’.

2. El proceso de ‘hacerse mujer’ o ‘hacerse hombre’ es un proceso complejo, como son complejas las diferencias entre las mujeres y los hombres, por lo que las categorías ‘hombre’ y ‘mujer’ –como las de ‘chico’ y ‘chica’- son problemáticas.

3. La identidad de género es precaria y contradictoria, además de estar siempre en desarrollo. Está unida, por tanto, a términos como ‘variedad’, ‘heterogeneidad’, ‘ambigüedad’...

4. Las personas somos sujetos activos en el proceso de construcción de nuestra identidad de género.

5. La identidad de género es algo constantemente creado y recreado a partir de la interacción con los demás.

6. Otras variables –la etnia, la clase social...- están unidas a la del género e influyen en esta provocando identidades múltiples y complejas. Abundando en ello, Romero Bachiller (2010) apuesta por un uso de la perspectiva interseccional como espacio analítico necesario que reconoce la complejidad, variabilidad y conflicto en la configuración de las posiciones de sujeto y se hace eco de las formas de intersección de las diversas diferencias: categorías como el género, la etnia, la clase o la sexualidad son mutuamente co-conformadas en espacios geopolíticos y momentos sociohistóricos que las modelan de forma concreta.

7. En la configuración de la identidad de género juega un importante papel el discurso, entendido como modos de hablar, de pensar o de escribir, de modo que la identidad se resitúa constantemente, a través de las prácticas discursivas.

Algunos estudios plantean, además³, que no todas las masculinidades y las feminidades gozan del mismo valor en el contexto social, sino que se da una jerarquización, según la cual niños y niñas reconocen la prioridad manifiesta de la masculinidad y la feminidad hegemónica. Situación que genera un trabajo permanente de resistencia y acomodación, “en un proceso constante de negociación que genera una identidad frágil, y hasta cierto punto inconsistente” (Rodríguez y Peña, 2005:182).

Aun partiendo de la idea de que somos sujetos activos, con lo que podemos generar discursos transgresores, se reconoce la fuerza que tiene el discurso dominante en el proceso de configuración de la identidad de género.

Así, estos análisis postestructuralistas conceden más importancia, en este proceso, a los discursos dominantes que a los de resistencia. A su vez, mantienen que no todos los elementos de nuestra identidad son siempre móviles, sino que algunos pueden ser estables, es decir, que, junto con las nociones de cambio y fluidez, es necesario buscar algún tipo de consistencia de

³ Rodríguez y Peña (2005) citan los trabajos de Bronwyn Davies, una de las pioneras en aplicar los supuestos del feminismo postestructuralista al estudio de las relaciones entre género y escuela.

la identidad, porque las personas nos sentimos coherentes, no como mera ilusión, sino como una realidad cargada de sentido.

Son conscientes de que estas posiciones en relación con la identidad de género presentan dificultades para elaborar marcos de referencia globales que den cuenta de la pervivencia del sexismo: si todo es múltiple, diverso y contradictorio, cómo compaginarlo con las ideas feministas que han sido universales, tales como la situación de opresión de la categoría 'mujer' con respecto de la categoría 'hombre'.

Llegados a este punto, para un análisis del proceso de configuración de la identidad de género, se hace necesario tener en cuenta dos ámbitos de influencia, el ámbito cercano, de interacción de cada persona, y el ámbito más amplio, el que conforma la sociedad en la que el individuo está inserto. Van Dijk, (2000b) dirá que tiene sentido hablar de contexto 'local' o 'interactivo' y contexto 'global' o 'social'. Rodríguez y Peña (2005: 185-187) defienden la necesidad de diferenciar dos conceptos: la 'interacción rutinaria' y la 'acción social histórica'. La primera es "aquella que tiene lugar entre actores sociales concretos en la vida diaria de una sociedad"; la segunda "se debe entender como una acción configuradora de las formas de organización social que caracterizan a una sociedad en un momento determinado". Ambas están interrelacionadas: la acción social en sentido histórico genera unas estructuras contextuales que sirven de marco en el que se desarrolla la interacción, la cual produce, a su vez, una estructura interactiva propia, con rasgos específicos en relación con la situación concreta en que se produce.

Así, en relación con el género, hay una acción social histórica que mantiene dos categorías contrapuestas, la categoría 'hombre' y la categoría 'mujer', entendidas como masculinidad y feminidad hegemónicas, que se transforman en función del tiempo, el espacio y el contexto cultural, un marco o telón de fondo, donde se desarrollan las interacciones cotidianas de la vida de las personas. Esa acción social histórica marca los límites de lo posible y lo deseable, pero las personas disponemos de la capacidad de generar, dependiendo de los contextos de interacción en que nos movemos, otras masculinidades y otras feminidades. Las categorías 'hombre' y 'mujer' siguen

funcionando, pero siempre mediadas por su contexto de interacción. Según sea ese contexto, tendremos más o menos posibilidades de generar discursos de continuidad o de ruptura. Desde esta perspectiva, los grandes relatos de la modernidad en cuanto al género no pierden su validez.

3. La escuela hoy. Su papel en la transmisión del género

Siguiendo con lo apuntado hasta aquí, en relación con la compleja dinámica de la construcción de la identidad de género, analizaremos ahora el actual ámbito escolar, caracterizado por una multiplicidad de variables, fruto de la complejidad social en que se inserta. La explosión de los viejos y nuevos medios de comunicación ha debilitado la posición del sistema educativo formal ante los jóvenes, dada la gran cantidad de información que ellos proporcionan, pero, frente a los medios, la escuela tiene la fuerza legal para mantener al alumnado durante varias horas al día, muchos días al año y muchos años de su vida, atento a la información, conocimientos, ideas... que desde ella se transmiten, por lo que sigue siendo también un “poderoso organizador de la experiencia de los alumnos” (Fernández Enguita, 2001).

Chicos y chicas interaccionan en unos contextos concretos -los centros educativos, una realidad específica- que están insertos en un marco social más amplio –un sistema educativo y una sociedad- con un sistema de valores, perspectivas..., que repercuten en los centros educativos. Así, desde los diversos aspectos que componen el ámbito escolar, se trasladan discursos variados, en ocasiones contradictorios, que inciden, ciertamente, en el alumnado, ofreciendo modelos, valores y pautas de comportamiento diversificados. Trataremos de ver cuáles son esos discursos y el grado de hegemonía de cada uno de ellos, a través del análisis de los siguientes aspectos: la organización escolar, los contenidos curriculares, los libros de texto y las diferentes percepciones y discursos de los colectivos principalmente implicados en la escuela, el profesorado y el alumnado. Tendremos en cuenta, tanto los aspectos explícitos como los que forman parte de lo que se ha dado en llamar ‘*curriculum* oculto’, término creado por Ivan Illich y que Subirats (1994: s.p.) define como “una serie de nociones y pautas no explícitas que influyen

decisivamente sobre la autovaloración de niños y niñas en las opciones y actitudes que van tomando a lo largo de su educación y en los resultados finales”.

3.1. La organización escolar

La escuela mantiene una estructura jerarquizada, no indiferente a los sexos, que se plasma en diferentes aspectos. Nos ceñiremos exclusivamente a la estructura de los centros educativos, que es la directamente vinculada con el alumnado y, por tanto, la que este percibe, y no abordaremos la composición de otros elementos del sistema educativo, como la inspección, los consejos escolares, o la propia administración educativa, pues quedan lejos de la percepción directa de alumnos y alumnas.

Esta jerarquización se manifiesta en los siguientes aspectos (Rovira, 1993):

- en cada centro educativo existe un equipo directivo cuyos miembros principales, según la LOE (artículo 131), son director, jefe de estudios y secretario, que ejerce la dirección del centro, claramente reconocido por el alumnado⁴;

- existen niveles educativos que, según la construcción social dominante, suponen una gradación ascendente: alumnos y alumnas entienden que los niveles superiores son más importantes y, por ende, el profesorado que los imparte, también lo es. Percepción que coincide con la del conjunto de la sociedad y con la del propio profesorado -el de los centros públicos, estructurado en ‘cuerpos’ estratificados-, con gradación de salarios y funciones;

- los saberes están jerarquizados socialmente y, en función del tipo de sociedad, se consideran más importantes unos conocimientos u otros, valoración que, muchas veces, va ligada a criterios económicos y sexistas. Por ello, hay determinados saberes que no son objeto de tratamiento en la educación reglada y hay una diferente dedicación horaria a las diferentes asignaturas del *currículum*, lo cual expresa el mayor o menor valor que se les

⁴ El principal órgano colegiado de gobierno de los centros, el Consejo Escolar, es poco percibido, en general, por el alumnado, por lo que no lo consideraremos. Por otra parte, tampoco tiene una vinculación directa con el alumnado la persona que ejerce el cargo de Secretario.

concede. El propio alumnado refleja esa consideración social llamando ‘marías’ a las asignaturas ‘poco importantes’. Esa diferente valoración de las asignaturas tiene repercusión en cómo se valora al profesorado que las imparte.

Veamos ahora cómo se manifiestan, desde el punto de vista de género, estos aspectos de jerarquización.

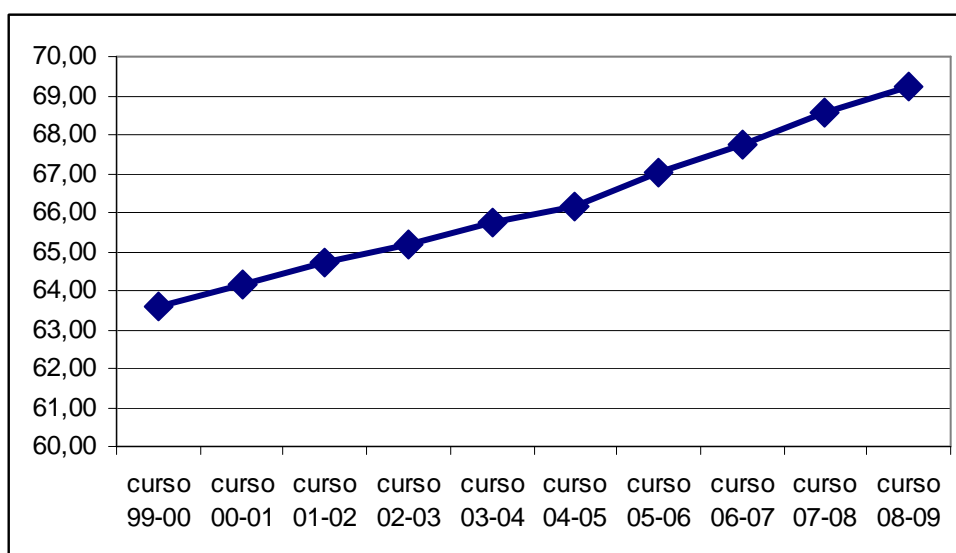
Analizaremos primero las estadísticas globales del profesorado en España, en relación con cada uno de esos aspectos (la dirección de los centros, los niveles educativos y las asignaturas impartidas). Veremos, después, cómo se plasman esos tres aspectos en una realidad concreta, la de un instituto de la zona sur de la Comunidad de Madrid.

3.1.1. La situación global

Los datos nos dicen que la enseñanza sigue siendo un sector fuertemente feminizado, feminización que sigue en aumento en los últimos años (gráfico V.1).

GRÁFICO V.1

EVOLUCIÓN DEL PORCENTAJE DE PROFESORADO FEMENINO EN LAS ENSEÑANZAS DE RÉGIMEN GENERAL POR CURSOS (1999-2009)

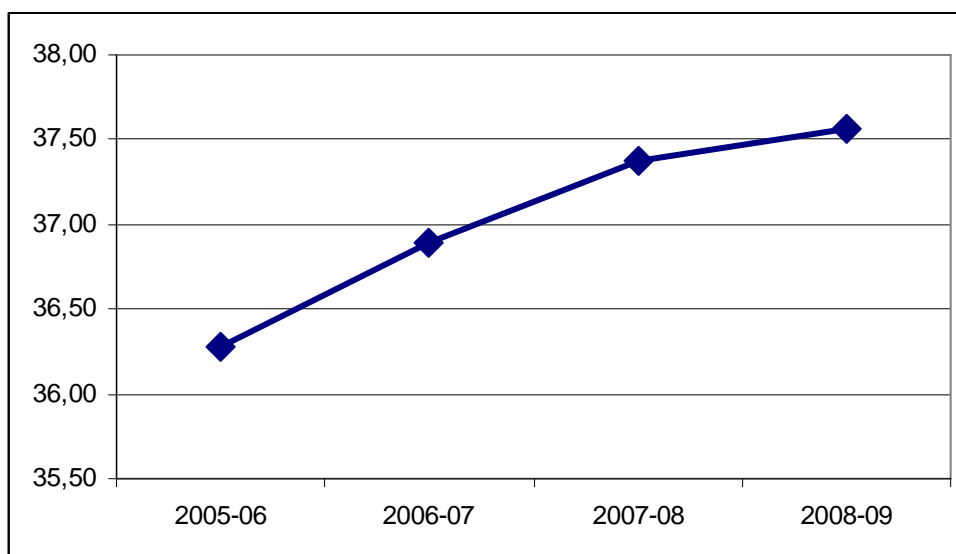


Elaboración propia, a partir de datos del MEC.

También en el ámbito universitario se han incrementado los porcentajes de profesoras (gráfico V.2), si bien no podemos hablar, en este caso, de ‘feminización’.

GRÁFICO V.2

**EVOLUCIÓN DEL PORCENTAJE DE PROFESORAS DE UNIVERSIDAD
(2005-2009)**



Elaboración propia, a partir de Estadísticas del Instituto de la Mujer (www.inmujer.es)

Sin embargo, la presencia de las mujeres es bastante desigual según los niveles educativos, las materias académicas o los niveles de decisión; es decir, la organización escolar no es igualitaria para ambos sexos, sino que refleja el dominio masculino (Acker, 1995; Bonal, 1997; Rovira, 1993; Santos Guerra, 2000; Subirats, 1994).

Como refleja el IV PIOM⁵

“La mujer ha entrado, de manera efectiva, en la universidad. Más de la mitad del alumnado universitario es femenino, como lo es la mayor parte del profesorado de primaria y, por supuesto, de infantil-preescolar. Sin embargo, a medida que se sube de categoría académica, según el prestigio y remuneración, dentro de este profesorado, se advierte una proporción mayor de hombres. Así, la categoría donde hay mayor presencia femenina es en la de Ayudantes. En el

⁵ IV Plan de Igualdad de Oportunidades entre mujeres y hombres, 2003-2006

polo contrario, en la categoría de catedráticas, en el curso 1999-2000, la mujer tiene una presencia de tan solo un 15 %.” (Apartado 3. Área de participación en la toma de decisiones)

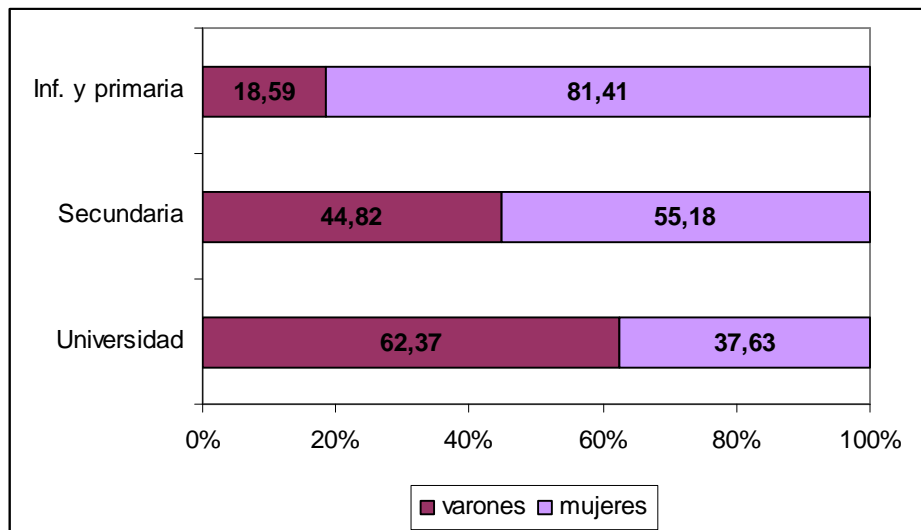
Veamos cómo se manifiesta ese dominio masculino en los tres aspectos de jerarquización señalados.

3.1.1.1. El profesorado, según el nivel educativo

Si comparamos la distribución actual del profesorado por sexo con la de diez años atrás (gráficos V.3 y V.4), en la actualidad, como entonces, siguen siendo los hombres los que mayoritariamente se encargan de la docencia de los niveles más altos, mejor pagados y de más prestigio social.

GRÁFICO V.3

**PORCENTAJE DE PROFESORES Y PROFESORAS POR NIVEL.
CURSO 2008-09**



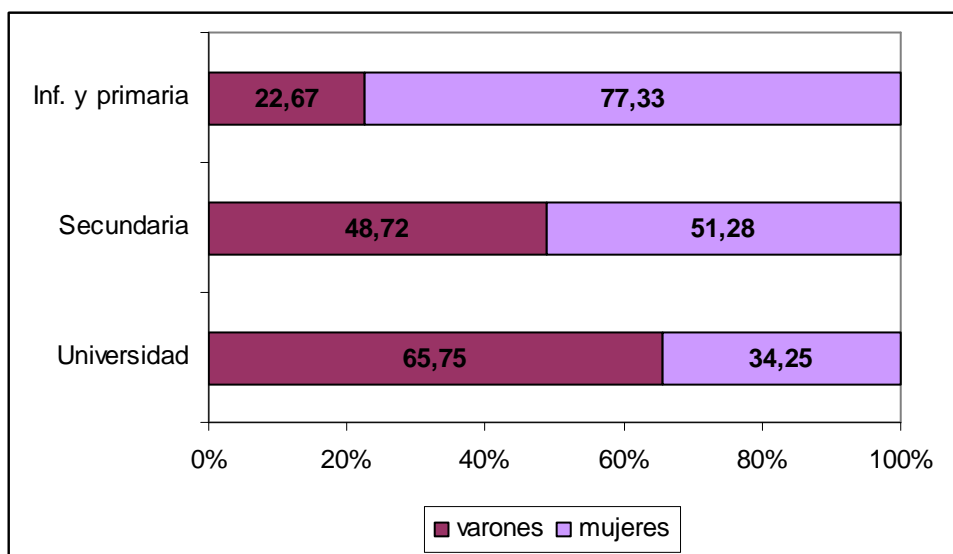
Fuente: Estadísticas del Ministerio de Educación.

Todos los niveles muestran el incremento del profesorado femenino en el intervalo de nueve años que media entre los datos del gráfico V.3 y los del gráfico V.4, pero el menor incremento es el que se da en Universidad: el ámbito universitario sigue siendo un terreno poco propicio para la presencia femenina, comportándose más bien como un sector fuertemente masculinizado, como

puede ser (ver capítulo III) el sector financiero, y lejos del resto del sector educativo. Por su parte, las etapas de infantil y primaria, las más feminizadas, siguen reforzando, año tras año, esa feminización.

GRÁFICO V.4

**PORCENTAJE DE PROFESORES Y PROFESORAS POR NIVEL.
CURSO 1999-2000**



Fuente: Estadísticas del Ministerio de Educación.

Como recoge la Introducción al IV PIOM,

“En efecto, las estadísticas demuestran que la participación de la mujer, a todos los niveles, ha aumentado significativamente. El acceso a la educación, tanto en la enseñanza obligatoria como en la universitaria, se ha igualado para chicos y chicas. Sin embargo, el número de profesoras universitarias y de catedráticas es inferior que el de sus homólogos varones.”

3.1.1.2. Los equipos directivos de los centros

Son los varones los que, mayoritariamente, ocupan los puestos de dirección en los centros escolares de Secundaria: son mayoría en todos los cargos; mientras que, en el caso de los centros de primaria, son las mujeres las que mayoritariamente ocupan los cargos de dirección (tabla V.1).

TABLA V.1
PORCENTAJE DE MUJERES EN LOS CARGOS DIRECTIVOS DE LOS CENTROS
NO UNIVERSITARIOS. CURSO 2008-2009

	Directoras	Jefas Estudios	Secretarias
Primaria	53,1	71,0	62,2
Secundaria	31,3	44,5	41,5

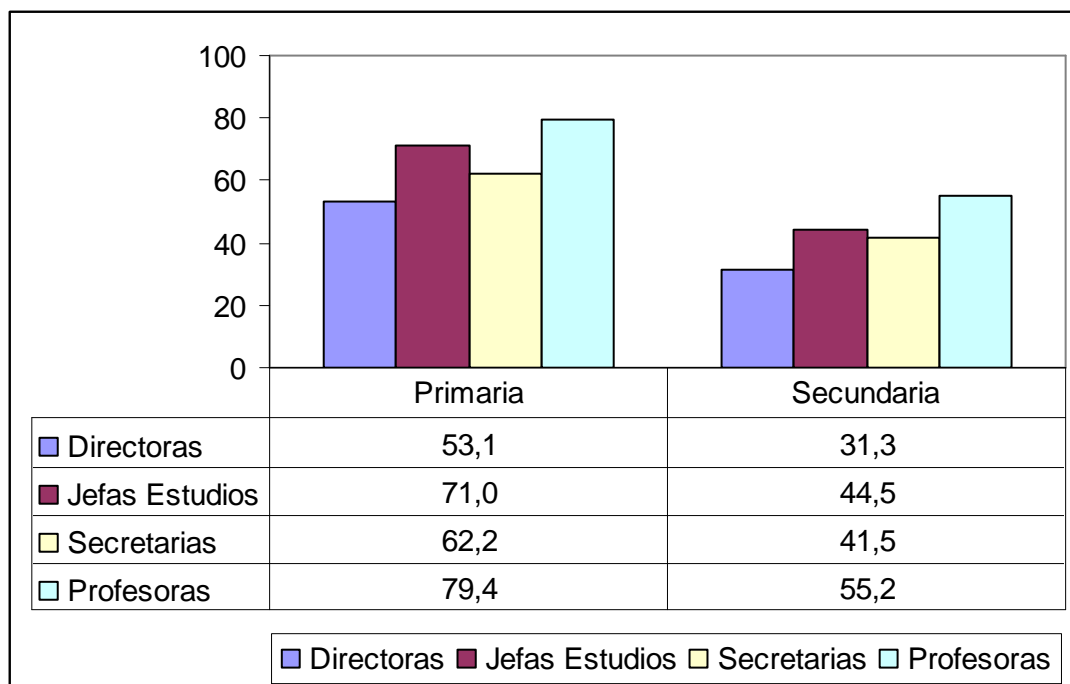
Fuente: Las cifras de la educación en España. Estadísticas e indicadores. Edición 2011.

Como ocurre con las anteriores estadísticas, en relación con la participación por sexos en los diferentes niveles educativos, también en este caso hay un incremento de la presencia de las mujeres en los cargos directivos. Así, durante el curso 1985-86, el porcentaje de directoras de centros de EGB – equivalente a los actuales centros de primaria- era del 41,56 por 100 (CIDE, 1988), es decir, las mujeres han conseguido aumentar de manera considerable su parcela de ‘poder’ en los centros en que ellas son mucho más mayoritarias que los hombres. Y en el caso de los centros de Secundaria, el porcentaje de directoras era, en el curso 1997-98, de 23 por 100 (CIDE, 2000): también en este nivel educativo las mujeres mejoran su posición de ‘poder’.

Ahora bien, todos los porcentajes de varones en cargos directivos están muy por encima de la presencia masculina entre el profesorado de los respectivos niveles, situación contraria a lo que ocurre en el caso del profesorado femenino (gráfico V.5).

GRÁFICO V.5

**PORCENTAJES DE MUJERES DOCENTES
Y EN EQUIPOS DIRECTIVOS. CURSO 2008-2009**



Fuente: Las cifras de la educación en España. Estadísticas e indicadores. Edición 2011.

3.1.1.3. Distribución del profesorado por áreas de conocimiento

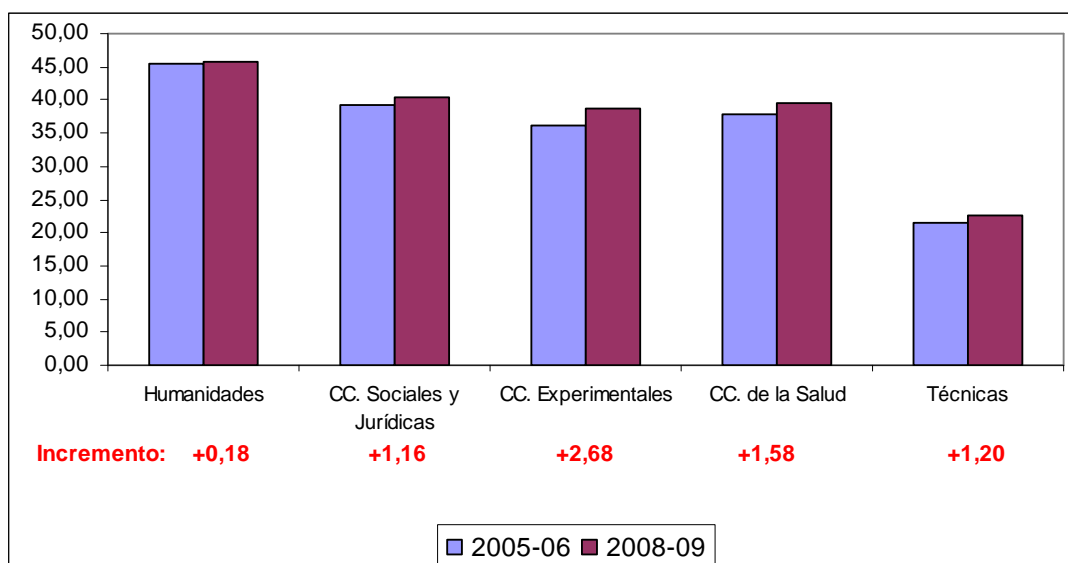
A las anteriores estratificaciones en razón del sexo debemos añadir la del desigual reparto de los docentes de ambos sexos según la materia que se imparta (Rovira, 1993), en todos los niveles educativos. En todos los países industriales avanzados, según Bonal (1997) se produce el mismo fenómeno: las matemáticas, los estudios técnicos y determinadas ramas de la formación profesional como automoción, mecánica y electrónica, son claramente masculinos, mientras que las asignaturas de arte, lenguas, humanidades, puericultura, peluquería o secretariado, son más escogidos por las chicas. De acuerdo con esa distribución, de nuevo, son los hombres quienes imparten las asignaturas más valoradas social y económicamente, las que tienen que ver con contenidos técnicos y científicos.

El análisis de los datos nos permite concluir que esta estratificación del profesorado según el sexo en relación con las materias que imparte⁶ está modificándose, pues los nuevos datos, relativos al alumnado universitario, apuntan en una nueva dirección más igualitaria.

Por un lado, entre el profesorado universitario, el porcentaje de profesoras se incrementa en todas las áreas y también en las experimentales y técnicas, aunque sigan siendo estas las de menor presencia femenina. El gráfico V.6 nos muestra los porcentajes de profesoras universitarias, por áreas de conocimiento, en los cursos 2005-06 y 2008-09: en solo tres años de diferencia, en el área de ciencias experimentales ese porcentaje se ha incrementado en 2,68 puntos y en el área técnica, en 1,2 puntos.

GRÁFICO V.6

**EVOLUCIÓN DEL PORCENTAJE DE PROFESORAS UNIVERSITARIAS,
POR ÁREA DE CONOCIMIENTO**



Fuente: Estadísticas del Instituto de la Mujer (www.inmujer.es)

Un último tipo de datos que nos sirve de referencia es el de los porcentajes de estudiantes universitarias según área de conocimiento. La tabla

⁶ No se han podido conseguir datos concretos actualizados de la distribución por sexo del profesorado en función de las diferentes asignaturas de Enseñanza Secundaria y Bachillerato ni de la especialización de los maestros y maestras. Sin embargo, a partir de los correspondientes datos en las enseñanzas universitarias podemos tener una idea orientativa.

V.2 nos muestra la presencia mayoritaria de mujeres en los estudios universitarios: en todas las áreas, excepto en las Enseñanzas Técnicas, las mujeres son mayoría. Pero más allá de la constatación de esta realidad de mayoritaria presencia femenina entre el alumnado universitario, nuestro interés en este apartado está en que la evolución de los datos nos permite prever una mayor presencia de profesorado femenino en la enseñanza Secundaria, en las áreas de Ciencias Experimentales –donde el alumnado universitario femenino ha pasado de ser el 51,9 por 100 en el curso 1995-96, a ser el 60,6 por 100 en el curso 2005-06- y Técnicas -donde las alumnas universitarias han incrementado su presencia en 2,3 puntos en el periodo de 10 años-.

TABLA V.2

EVOLUCIÓN DEL PORCENTAJE DE ESTUDIANTES UNIVERSITARIAS, POR ÁREA DE CONOCIMIENTO

Evolución del alumnado matriculado por sexo

	Curso			
	1995-96		2005-06 ⁽¹⁾	
	Total	% de mujeres	Total	% de mujeres
Matriculados en 1 ^{er} y 2 ^o ciclo	1.508.842	52,7%	1.443.811	54,3%
Ciclo Largo	993.727	54,1%	874.139	55,1%
Ciclo Corto	515.115	49,9%	569.672	52,6%
Rama de enseñanza				
Ciencias Sociales y Jurídicas	799.002	59,7%	711.788	62,8%
Enseñanzas Técnicas	332.574	25,1%	380.042	27,4%
Humanidades	142.708	65,1%	132.563	62,9%
Ciencias de la Salud	108.564	70,2%	118.166	74,2%
Ciencias Experimentales	125.994	51,9%	101.252	60,6%
Matriculados en 3 ^{er} ciclo	56.699	47,5%	73.541	51,0%

(1) Datos provisionales

Extraído de *Datos y Cifras del Sistema Universitario. Curso 2006-2007*. MEC.

Andrée Michel (citado por Rovira, 1993:20)⁷ expresaba hace casi veinte años:

“...Los niños y niñas no aprenden a ser sexistas únicamente a través de los libros y manuales escolares, sino observando la jerarquía del sistema escolar: les basta con fijarse en cómo se reparten los roles profesionales masculinos y femeninos dentro de su misma escuela o colegio. Como señala la Comisión de

⁷ MICHEL, Andrée, 1987. *Fuera moldes. Hacia una superación del sexismo en los libros infantiles y escolares*. Barcelona. La Sal.

las Comunidades Europeas⁸, en las escuelas primarias, los niños y niñas observan que, si bien las maestras son mayoría, los puestos de dirección, como los de director, inspector de estudios, etc., están ocupados en general por hombres. Se trata de un modelo muy extendido que no debe considerarse en absoluto irrelevante, pues a través de él los niños aprenden que más adelante ellos serán los dirigentes en la enseñanza, el gobierno, el mundo trabajador, la sociedad, y que las mujeres ocupan un lugar secundario respecto de los hombres en el proceso de toma de decisiones, al mismo tiempo que introduce en el subconsciente de las niñas un “techo” para sus ambiciones...”

Pues bien, en la actualidad podemos decir, a la vista de la evolución de las estadísticas, que lo que están percibiendo niños y niñas en sus etapas escolares está comenzando a modificarse, no tanto en los primeros niveles educativos –infantil y primaria- poco accesibles, o interesantes, para el profesorado masculino, pues, sobre todo la educación infantil, sigue considerándose la continuidad del papel ejercido por la madre, pero sí en el resto de las etapas, con una presencia equilibrada de profesores y profesoras, así como en relación con los otros aspectos de la organización escolar: distribución menos estereotipada del profesorado en función del tipo de área de conocimientos y mayor participación femenina en los niveles más altos de la pirámide jerárquica de los centros educativos.

Con todo, la igualdad entre los sexos en relación con el profesorado aún no está conseguida. A las diferencias existentes en los datos que acabamos de mostrar habría que añadir algunas situaciones concretas que manifiestan claras diferencias. Es el caso, por ejemplo, de los ciclos formativos de F.P., donde el profesorado técnico es mayoritariamente masculino -61 por 100 en el curso 2008-09- y donde se mantiene una absoluta distribución estereotipada en función de la familia profesional de que se trate.

Por otra parte, hay que tener en cuenta que las situaciones concretas pueden ser muy variadas y que no siempre reflejan exactamente lo mismo que las estadísticas generales; además, son variables, ambivalentes..., en la medida

⁸ Nota de Rovira: “Hace referencia a Comisión de las Comunidades Europeas: *Egalité de l’enseignement general et professionnel pour les filles de 10 à 18 ans*. Bruselas, CEC, 1979”

en que la situación es cambiante, dentro de una tendencia general al avance, si bien lento, de las mujeres hacia la igualdad.

3.1.2. Una situación particular y concreta

Veamos ahora cómo se plasman esos tres aspectos de jerarquización y su relación con el sexo del profesorado, en el caso concreto del instituto donde se ha realizado esta investigación.

La plantilla de este IES, durante el curso 2006-07, ha estado compuesta por 82 profesores y profesoras, considerando los dos turnos de enseñanza que se imparten –diurno y nocturno-, de los cuales 35 son mujeres, es decir, un porcentaje -42,68 por 100- más bajo que el que representan las mujeres en la estadística general del profesorado de secundaria de nuestro país -56,2 por 100⁹⁻¹⁰.

3.1.2.1. Distribución por ciclos

A pesar de ser un centro de enseñanza secundaria, debemos considerar también dos niveles educativos, pues el centro consta de dos edificios bien diferenciados, el principal, con el bachillerato y el segundo ciclo de la ESO, y otro dependiente de este –un antiguo centro de EGB-primaria, anexionado- donde se ubica el primer ciclo de la ESO, a una distancia de unos doscientos metros. Debido a esta separación, se procura que el profesorado que se adscriba a ese primer ciclo no lo comparta con el segundo ciclo y bachillerato, para evitar desplazamientos. Hay que considerar, además, que una parte de la plantilla del IES pertenece al cuerpo de Maestros, por lo que solo puede impartir clase en ese primer ciclo. Es significativa, pues, la adscripción del profesorado al primer ciclo de la ESO o al segundo –normalmente impartido junto con el bachillerato-, ya que el pase al edificio principal se percibe como un salto en el nivel educativo y en el prestigio social.

Pues bien, la distribución del profesorado por ciclos educativos, en este IES, como se muestra en la tabla V.3, nos confirma algunas de las

⁹ Estadísticas de las Enseñanzas no universitarias. Curso 2006-07. Ministerio de Educación.

¹⁰ Una posible causa de ello es que este instituto es de antigua creación y mantiene una plantilla de edad media elevada.

consideraciones hechas más arriba, en relación con los datos generales: si en el conjunto de la plantilla del Centro hay un 42,68 por 100 de mujeres, ahora podemos ver que en los niveles más bajos el porcentaje es del 50¹¹; y que, en relación con el total de su sexo, hay mayor porcentaje de mujeres (28,57 por 100) que de hombres (21,28 por 100) que están en los niveles más bajos.

TABLA V.3
PROFESORADO DE UN IES DE LA C. DE MADRID,
SEGÚN SEXO, CICLO Y GRUPO PROFESIONAL. CURSO 2006-07.

	NIVELES QUE IMPARTEN						GRUPOS PROFESIONALES			
	1º ciclo ESO		2º ciclo ESO y Bachillerato		Comparten		A1		A2	
	Nº	%	Nº	%	Nº	%	Nº	%	Nº	%
VARONES	10	21,28	37	78,72	-	-	39	82,98	8	17,02
MUJERES	10	28,57	22	62,85	3	8,58	31	88,57	4	11,43

De las 10 profesoras del primer ciclo, 4 lo son por ‘obligación’, ya que su grupo profesional es A2 –cuerpo de Maestros- y 6 lo han elegido, triple proporción que en el caso de los hombres. Preguntadas expresamente por los motivos de esta elección, estos responden a cierto ‘temor’ hacia los chicos y chicas de más edad y a mejor disponibilidad para la atención a los hijos por la mayor posibilidad de conseguir un mejor horario, al ser un centro más pequeño. Solo en un caso se ha tratado de imposición, al ser la última en la elección de curso.

3.1.2.2. Cargos directivos

Con respecto a los cargos directivos -6-, pues en este caso debemos añadir una jefatura de estudios más -la encargada del alumnado del turno de noche- y dos jefaturas de estudios adjuntas -la del primer ciclo de la ESO y la del segundo ciclo y el bachillerato-, según se muestra en la tabla V.4, las mujeres representan una tercera parte; ahora bien, ellas ocupan los dos

¹¹ Desconsideramos las 3 mujeres que comparten ciclos, por no poder completar su horario en uno.

principales cargos: la dirección y la jefatura de estudios del turno de día, donde está la gran mayoría del alumnado.

Dicho 33,33 por 100 es inferior al porcentaje de profesoras del propio IES durante el curso 2006-07 —42,68 por 100, según la tabla V.5-.

TABLA V.4

CARGOS DIRECTIVOS DEL IES. CURSO 2006-07

MUJERES		VARONES	
Directora Jefa de Estudios diurno		Secretario Jefe de Estudios nocturno Jefe de Estudios 1º ciclo ESO Jefe de E. 2º ciclo ESO y Bachiller	
TOTAL: 2	?: 33,33	TOTAL: 4	?: 66,66

3.1.2.3. El profesorado, por materias

En relación con el tipo de materias que el profesorado imparte, podemos concluir que en este instituto hay bastantes equilibrios en cuanto a la distribución por sexo (tabla V.5). Hay equilibrio en el conjunto del área de ciencias, también en el del área de humanidades e incluso en la tecnología; los desequilibrios son pues, parciales (en alguna asignatura dentro del área) y, por tanto, menos significativos.

En el caso de las ciencias sociales, por el contrario, es importante la mayoría masculina, opuesta a la estadística estatal y a la idea generalizada de que estas materias son de predominio femenino (véase gráfico V.6 y tabla V.2). El predominio absoluto del profesorado masculino en Educación Física, sin embargo, se corresponde con los datos estatales.

Por otra parte, consideraremos más concretamente el profesorado que ha impartido clase a los dos grupos de alumnos y alumnas donde se ha centrado esta investigación: un grupo de 4º de ESO y un grupo de 1º de bachillerato¹². Las tablas V.6 y V.7 reflejan la distribución por materias del profesorado, según sexo, en dichos grupos.

¹² El grupo de 1º de bachillerato está formado por 30 alumnos y alumnas de dos modalidades: Humanidades (9 alumnos y alumnas) y Ciencias Sociales (21 alumnos y alumnas)

TABLA V.5
PLANTILLA DEL IES SEGÚN MATERIA QUE IMPARTE Y SEXO.
CURSO 2006-07.

	ASIGNATURA	VARONES	MUJERES
Área de ciencias	Ciencias Naturales	3	2
	Física y Química	4	-
	Orientación, ámbito Ciencias	-	1
	Economía	1	1
	Matemáticas	5	7
	Total ciencias	13	11
Tecnología		1	2
Área de humanidades	Lengua y Literatura	6	6
	Francés	-	2
	Inglés	4	4
	Latín	1	1
	Griego	-	1
	Total humanidades	11	14
Área de cc. sociales	Historia	7	3
	Orientación, ámbito cc. sociales	3	2
	Filosofía	5	-
	Total cc. sociales	15	5
Área de artísticas	Música	1	1
	Educación Plástica y visual	2	1
	Total artísticas	3	2
Educación Física		3	-
Religión		1	1
Totales y porcentaje según sexo		47: 57,32%	35: 42,68%

TABLA V.6
PROFESORADO, SEGÚN SEXO, QUE IMPARTE CLASE AL GRUPO DE 4º ESO,
POR MATERIAS. CURSO 2006-07

	VARONES	MUJERES
Asignaturas comunes	Ciencias sociales, geografía e historia Educ. Física Ética Tecnología Matemáticas	Lengua castellana y literatura Inglés
Asignaturas troncales	Física y química E. Plástica y visual	
Asignaturas optativas	Taller de Astronomía Energías renovables Religión	Cultura Clásica Taller de Matemáticas Taller de Lenguaje Francés
Total	10	6

TABLA V.7

**PROFESORADO, SEGÚN SEXO, QUE IMPARTE CLASE AL GRUPO DE
1º BACHILLERATO, POR MATERIAS. CURSO 2006-07**

	VARONES	MUJERES
Asignaturas comunes	Educ. Física Filosofía Inglés Historia	Lengua castellana y literatura
Asignaturas optativas	Tecnología de la Información Comunicación audiovisual Religión	Francés Sociedad, cultura y religión
A. específicas de Ciencias Sociales	Economía	Matemáticas
A. específicas de Humanidades		Griego Latín
Total	8	6

Como puede comprobarse, las proporciones de varones y mujeres en ambos grupos -60/40 por 100 en 4º y 57,2/42,8 por 100, en 1º - coinciden con las correspondientes al conjunto de la plantilla del centro (ver tabla V.5). Sin embargo, en ambos grupos se da un claro predominio del profesorado femenino en las asignaturas de Humanidades: 5 profesoras de las 6 que imparten clase en el grupo de 4º lo hacen en asignaturas en relación con la lengua (castellana o extranjera) y, en el caso del grupo de 1º, 4, del total de 6 mujeres. En ambos casos hay una profesora de matemáticas.

Es decir, ambos grupos reflejarían una distribución estereotipada del profesorado por materias, situación contraria a la que estos mismos alumnos y alumnas pueden haber observado en cursos anteriores o próximos, dada la composición más equilibrada del conjunto de la plantilla del centro.

En cualquier caso, el conjunto de los datos nos muestran la diversidad de situaciones en relación con la composición por sexo del profesorado que el alumnado puede percibir, dentro de un marco general de discriminación por razón de sexo que evoluciona lentamente hacia parámetros más igualitarios.

3.1.3. Medidas a favor de los cambios

Los sectores feministas ligados al ámbito educativo han reclamado medidas que potenciaran un mayor equilibrio de sexos entre el profesorado de los centros, tanto en relación con la participación de las mujeres en los órganos de dirección, como en relación con el fomento de la incorporación de las mujeres a carreras 'masculinas'.

Haciéndose eco de dichas reivindicaciones, desde diferentes instituciones del Estado se ha pretendido favorecer una más cualificada participación de las mujeres en el sistema educativo. Este objetivo ha sido recogido en variadas ocasiones¹³ . :

- El II Plan para la Igualdad de Oportunidades de las Mujeres 1993-1995 (Rovira, 1993) establece:

“Objetivo 8: Desarrollar acciones positivas que favorezcan la participación equilibrada de mujeres y hombres en el ámbito de la educación.”

Y concreta dos actuaciones para ello:

“8.1: Desarrollar acciones positivas dirigidas a equilibrar la posición de las profesoras en el sistema educativo en áreas y niveles en los que no están suficientemente representadas.”

“8.2: Promover un programa de acciones positivas en todos los niveles educativos para equilibrar la presencia de hombres y mujeres en los puestos de responsabilidad, tanto en el ámbito docente, como administrativo, como de servicios.”

Ahora bien, la evaluación de este II PIOM (Instituto de la Mujer, 1997) no recoge ningún resultado ni valoración en relación con esas dos actuaciones. Las actuaciones de que da cuenta la evaluación se dirigen, en el caso de la educación anterior a la universidad, principalmente, a la sensibilización general del profesorado en relación con la educación no sexista, lo que, de manera

¹³ Se citan solo referencias de ámbito estatal. Hay que tener en cuenta que las instituciones autonómicas también desarrollan normativa a este respecto.

indirecta, puede ayudar al incremento de las mujeres en la dirección de los centros educativos y en las áreas y niveles de escasa representación femenina.

- la Ley de Igualdad¹⁴ obliga a las administraciones educativas a desarrollar actuaciones con la finalidad de “la promoción de la presencia equilibrada de mujeres y hombres en los órganos de control y de gobierno de los centros docentes.” Ahora bien, cuatro años después, muchos de los aspectos que esta Ley contempla para el ámbito educativo, entre ellos este, están aún por desarrollar en los correspondientes decretos que hagan posible su cumplimiento en los centros educativos de nuestro país.

Así pues, las medidas adoptadas no dejan de ser meras declaraciones de objetivos que no se complementan con acciones concretas. Los datos estatales nos siguen mostrando una situación general discriminatoria para las mujeres en el sistema educativo, si bien en algunos aspectos apuntan una cierta tendencia igualitaria, situación que refleja la tendencia global de la sociedad a la evolución favorable hacia la igualdad de los sexos.

Y es desde esta perspectiva como podemos entender la existencia de situaciones particulares que ofrecen, en ocasiones, unos indicadores más igualitarios, que manifiestan rupturas con los roles tradicionales de los géneros.

Pero estas situaciones diferentes, aunque minoritarias, dada la estadística global, que representan una expresión no estereotipada de los sexos, no solamente afectan a una parte reducida de la población escolar –la que está en contacto directo con ellas-, sino que tienen repercusión en un ámbito mayor, puesto que se enmarcan en un contexto social más amplio cuya evolución, en términos muy generales, es favorable al avance social de las mujeres.

¹⁴ LEY ORGÁNICA 3/2007, de 22 de marzo, para la Igualdad Efectiva de Mujeres y Hombres. (Artículo 24.2.d).

3.2. Diferencias de género en los resultados académicos

Se constata, no solo en este país sino también en el resto de Europa¹⁵, que las cifras que dan cuenta del rendimiento escolar deben tener una expresión desagregada según el sexo, pues los resultados académicos de las chicas se alejan bastante de los de los chicos, siendo los de estas mucho más cercanos al éxito escolar¹⁶.

En los últimos años, el problema del fracaso escolar –porcentaje de personas que abandona el sistema educativo sin el título de Educación Secundaria Obligatoria- en España ha sido objeto de gran preocupación social y abundantes análisis. Se trata realmente de cifras elevadas, superiores a las de casi todos los países europeos. Ahora bien, resultan especialmente elevados los porcentajes de fracaso escolar masculino, superiores a los femeninos en más de 12 puntos, en el curso 2007-08, como se refleja en la tabla V.8:

TABLA V.8.
TASA DE FRACASO ESCOLAR SEGÚN SEXO

	Curso 2007-08
Total	28,5
Hombres	34,7
Mujeres	22,0

Fuente: “Ideas para superar el fracaso escolar en España: Análisis y propuestas de futuro”, en www.fundacionideas.es

Si bien las mujeres han tardado más que los hombres en acceder, en igualdad de condiciones, al sistema educativo, en la actualidad, no solo constituyen la mayoría del alumnado en todos los niveles educativos post-obligatorios, a excepción de la FP de grado medio, (tabla V.9) sino que, además, el porcentaje de chicas que repite curso es menor que el de sus compañeros,

¹⁵ María Calvo Charro, “Las cifras de la educación en España. Varones en crisis”, en [http://www.tajamar.net/tajamar/ccd/EducacionDiferenciadaDocumentos/ EducacionDiferenciadaMariaCalvo.doc](http://www.tajamar.net/tajamar/ccd/EducacionDiferenciadaDocumentos/EducacionDiferenciadaMariaCalvo.doc) Consulta 25/XI/07

¹⁶ Por supuesto, se da una clara correlación entre resultados académicos y posición socioeconómica, siendo los chicos de las clases menos acomodadas los que tienen el peor rendimiento escolar.

durante todos los niveles del sistema educativo obligatorio, desde los 8 años a los 16 (tabla V.10), incrementándose la diferencia con la edad.

TABLA V.9
DISTRIBUCIÓN DEL ALUMNADO MATRICULADO, POR SEXO.
CURSO 2008-09

	% Varones	% Mujeres
E. Primaria	51,5	48,5
ESO	51,24	48,76
Bachillerato	45,32	54,68
FP grado medio	53,32	46,68
FP grado superior	48,90	51,10
Educación Universitaria (1º y 2º ciclo)	45,59	54,41

Fuente: Estadísticas del ME

TABLA V.10
TASAS DE IDONEIDAD EN LAS EDADES DE 8, 10, 12, 14 Y 15 AÑOS¹⁷
CURSO 2007-08

	8 años	10 años	12 años	14 años	15 años
Mujeres	94,9	90,8	86,1	71,6	63,3
Varones	92,9	87,7	81,2	61,4	52,3

Fuente: Estadísticas educativas ME.

Ellas tienen un porcentaje menor de abandonos prematuros (tabla V.11) y mayores porcentajes de graduación en todos los niveles educativos (gráfico V.7).

TABLA V.11
PORCENTAJES DE ABANDONO EDUCATIVO TEMPRANO¹⁸ AÑO 2008

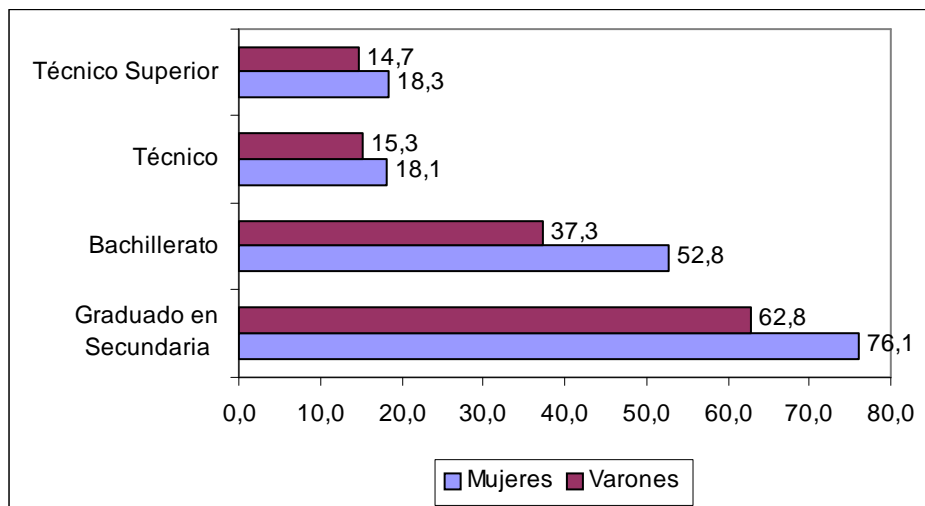
Mujeres	Varones
25,7	38,0

Fuente: Ministerio de Educación. Las cifras de la Educación en España. Edición 2010.

¹⁷Las *tasas de idoneidad en la edad del alumnado* muestran el alumnado que progresa adecuadamente durante la escolaridad obligatoria: realiza el curso correspondiente a su edad.

¹⁸ Porcentaje de población de 18 a 24 años que no ha completado el nivel de E. Secundaria y no sigue ningún tipo de educación-formación.

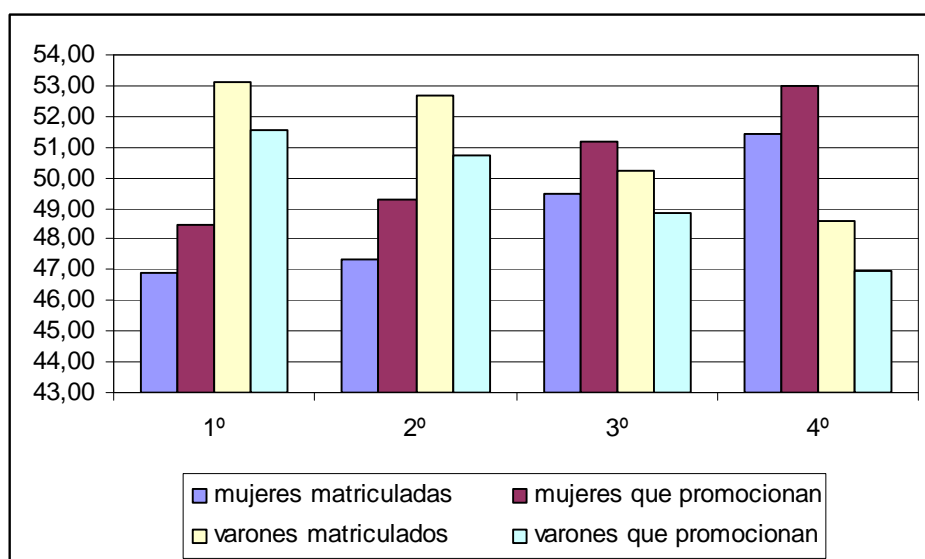
GRÁFICO V.7
TASAS BRUTAS DE GRADUACIÓN POR SEXO. CURSO 2006-07



Fuente: Ministerio de Educación. Las cifras de la Educación en España. Edición 2010.

Si pormenorizamos en la Enseñanza Secundaria (gráfico V.8) vemos que los varones matriculados en el curso 2007-08 son más que las mujeres, en los tres primeros cursos, pero el porcentaje va disminuyendo, fruto de repeticiones o abandonos, siendo ya en 4º curso, menos que las mujeres.

GRÁFICO V.8
PORCENTAJES DE MATRÍCULA Y PROMOCIÓN DEL ALUMNADO DE ESO, POR CURSO Y SEXO. CURSO 2007-08



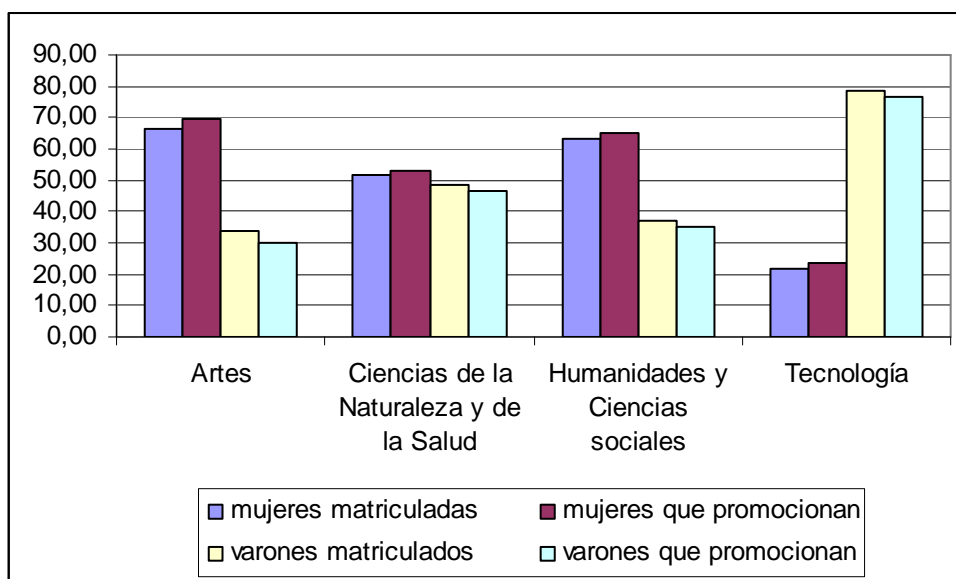
Elaboración propia, a partir de datos del ME.

En cuanto a los resultados académicos de ese mismo curso, es muy significativo que la columna que representa el porcentaje de las chicas que promocionan cada curso siempre es más alta, en términos relativos, que el porcentaje de las que se matriculan, mientras que, en el caso de los chicos, siempre es menor.

En el caso del Bachillerato (gráfico V.9), el número de chicos matriculados solo supera al de chicas en la modalidad de bachillerato tecnológico. De nuevo, se repite la consideración anterior en relación con los datos de promoción, en todas las modalidades.

GRÁFICO V.9

**PORCENTAJES DE MATRÍCULA Y PROMOCIÓN DEL ALUMNADO
DE 2º DE BACHILLERATO, POR MODALIDAD Y SEXO.
CURSO 2007-08**



Elaboración propia, a partir de datos del ME.

¿Se adaptan mejor las chicas a los criterios de excelencia manejados por el profesorado? se preguntan Gómez et al. (2001: 325-326) para responder que: “prácticamente en todas las configuraciones [familiares]¹⁹, se hace responsables

¹⁹ La definición de la población objeto de estudio en el trabajo de Gómez et al. (2001: 120) es la de familias de clase obrera urbana, con titulación igual o inferior al graduado escolar, trabajo manual y residencia en los barrios periféricos de Granada. Estas familias debían tener hijos/as con buenas calificaciones escolares y edades comprendidas entre los 10 y los 14 años en el

a las chicas del mantenimiento de un orden y de una limpieza que guardan relación con los criterios de excelencia manejados por la institución escolar... Parece ser que, en la institución escolar, las chicas se encuentran ‘como en casa’: les son familiares los criterios de orden, obediencia, responsabilidad y sumisión a las reglas impersonales. Pero se encuentran con la ventaja añadida de que, en esta institución, al menos formalmente, son tratadas igual que los chicos.” Fernández Enguita (2001: 128) insiste en esta última percepción: “niñas y jóvenes se adhieren a la escuela porque, dentro de lo que hay, es la institución que mejor o menos mal las trata”.²⁰

3.2.1. Mejores aptitudes de las mujeres para el lenguaje

Más allá de los estudios –contradictorios- sobre la existencia o no de causas genéticas, parece fuera de toda duda que hay múltiples factores sociales que favorecen esos distintos comportamientos según los géneros. Se trata de aspectos de la socialización primaria que inciden en niños y niñas desde el nacimiento y que suponen diferentes capacidades y aptitudes personales, también ligadas al sexo: a las niñas se les habla más, mientras que a los niños se les dirige a explorar el entorno; los cuentos les ofrecen representaciones e imágenes estereotipadas según el sexo; hay una diferenciación sexista en los juguetes que se les presenta... Elementos que favorecen que las mujeres tengan una mejor relación con el lenguaje²¹. Por el contrario, ellos consiguen, por lo general, mejores resultados en matemáticas.

momento de la primera aplicación (curso 1996-97) y entre 13 y 18 años en la segunda aplicación, cuando algunos de ellos ya habían realizado el tránsito de secundaria a bachillerato o ciclos formativos. Y establecen cuatro configuraciones familiares o modelos de familias: el patriarcal-tradicional, el de transición, el disciplinario-normalizador y el igualitario.

²⁰ Álvaro Marchesi, al comentar los resultados de su investigación, publicada como *Qué será de nosotros, los malos alumnos* (2004. Madrid. Alianza): “El 25% de los alumnos no acaba la ESO, aún cuando existen diferencias importantes entre los chicos y las chicas. Ellas lo consiguen en un 85% y ellos en un 65%. La explicación puede estar en que la mujer tiende a ser ‘más ordenada, más cumplidora y se adapta mejor a las normas escolares’”. En <http://comunidad-escolar.pntic.mec.es/753/info2.html>. Consulta realizada el 24/XI/07. Igualmente se recoge en Bonal (1977).

²¹ Ya Cicerón, en *De claris oratotibus* afirmaba que las mujeres conservaban el latín con mayor pureza y propiedad (En CALERO, 1999) La misma percepción muestran diferentes Atlas lingüísticos para el castellano peninsular.

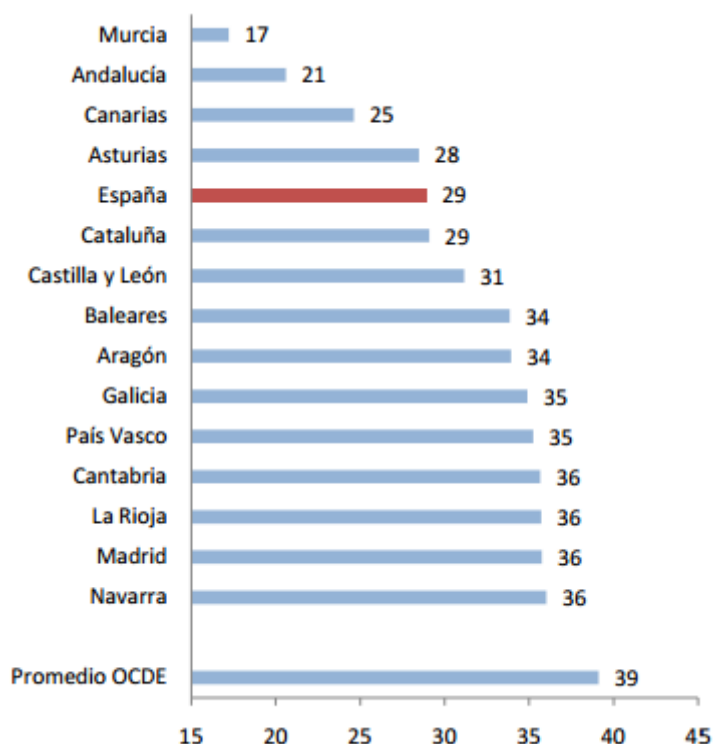
Swann (1992), en su investigación sobre el género y el uso del lenguaje, concluye que:

- La media de las niñas rinde más que la de los niños en los tests de lectura y escritura.
- Las niñas tienden a disfrutar más de las actividades escolares de lectura y escritura. Hay más niños que niñas que expresan opiniones negativas sobre la lectura y la escritura.
- Las niñas y los niños tienen diferentes preferencias de lectura: por ejemplo, hay más niños que niñas que dicen que prefieren obras de no ficción; muchos niños expresan preferencias por el tipo de lectura que no está disponible en la escuela, mientras que las preferencias de lectura de las niñas están más en consonancia con los libros escolares; las niñas mayores expresan su preferencia por las historias de amor.
- Las niñas y los niños también producen distintos tipos de escritura. Incluso cuando se les encomiendan tareas de escritura similares los temas de las niñas y los niños a menudo difieren entre sí.
- Las diferencias en las aptitudes y las elecciones de las niñas y los niños pueden relacionarse con diversos factores: las percepciones de la lectura y la escritura escolares como actividades ‘tranquilas’ y ‘pasivas’, lo que hace que las niñas se sientan más atraídas que los niños; la falta de atractivo para los niños de muchos libros de lectura escolar; la relativa falta de confianza de las niñas hacia sus habilidades académicas y la percepción de la asignatura de lengua como una maría.

Los resultados del Informe PISA 2009 (MEC, 2010b), como ha venido ocurriendo en las anteriores ediciones, nos dicen que en comprensión lectora los resultados de las alumnas son decididamente mejores en todos los países, así como en España y en todas sus Comunidades Autónomas (ver gráfico V.10). La diferencia media a favor de las chicas, en España es de 29 puntos (fue de 35, en el PISA 2006), siendo de 39 en el promedio de la OCDE.

GRÁFICO V.10

**DIFERENCIAS A FAVOR DE LAS ALUMNAS
EN COMPRENSIÓN LECTORA EN LAS CC.AA**



Fuente: Informe español de PISA 2009

En competencia matemática las diferencias son a favor de los alumnos en la mayoría de los países, pero con magnitudes más moderadas que las que se dan en comprensión lectora. La media española se sitúa en 19 puntos a favor de los chicos, superior al promedio OCDE (11 puntos).

A diferencia de lo que ocurre en Matemáticas o en comprensión lectora, las diferencias de rendimiento según el sexo, en competencia científica –de 7 puntos a favor de los alumnos- es calificada de no significativa estadísticamente por el Informe español de PISA 2010.

Como señala Teresa Corcobado²² los últimos trabajos sobre diversidad de género y educación matemática analizan cómo el proceso de enseñanza y aprendizaje de las matemáticas está fuertemente influido por los puntos de vista

²² Profesora del Departamento de Didáctica de las Ciencias Experimentales y de las Matemáticas. Facultad de Formación del Profesorado de Cáceres. (En <http://ice.unex.es/seem/olimpiada/teresa.html>. Consulta 4/1/2007)

que sobre ellas tienen la sociedad, el profesorado y los propios estudiantes. Consideración que debe extenderse al conjunto de las materias educativas. Podemos pensar, por tanto, que las actuales diferencias, muy probablemente, irán desapareciendo a medida que se incremente la igualdad social de los sexos.

3.2.2. Qué se entiende por éxito escolar

El Real Decreto 1631/2006, de 29 de diciembre, por el que se establecen las enseñanzas mínimas correspondientes a la Educación Secundaria Obligatoria, establece, en relación con la evaluación del alumnado, que esta deberá tener en cuenta los diferentes elementos del *curriculum* y que el profesorado evaluará tanto los aprendizajes del alumnado como los procesos de enseñanza y su propia práctica docente. Es decir, deben ser evaluados no solo los conocimientos de la asignatura sino también el propio proceso educativo. En el mismo sentido se manifiesta el Real Decreto de las enseñanzas mínimas para el Bachillerato²³.

Gómez et al. (2001: 86-88) proponen considerar el éxito o el fracaso escolar como categorías producidas por una institución burocrática: como construcciones institucionales. Desde ese punto de vista, buen estudiante es aquel que es categorizado como tal por la institución; es mal estudiante aquel que recibe esa etiqueta por parte de la institución; por lo tanto, es la propia institución escolar la que va a definir lo que es inteligencia y lo que es mérito. A partir de ahí, interpretan el éxito académico 'como el resultado de la aplicación de los criterios de excelencia manejados por los profesores a sus alumnos: limpieza, orden, sumisión a reglas impersonales...' Y distinguen cuatro dimensiones fundamentales²⁴ en la evaluación escolar de los comportamientos:

²³ REAL DECRETO 1467/2007, de 2 de noviembre, por el que se establece la estructura del bachillerato y se fijan sus enseñanzas mínimas.

²⁴ Siguiendo los trabajos de Perrenoud (*La construcción del éxito y del fracaso escolar*. 1990. La Coruña. Morata); Lahire (*La raison des plus faibles. Rapport au travail, écritures domestiques et lectures en milieux populaires*. 1993. Presses Universitaires de Lille y *Tableaux de familles*. 1995. Lyon. Gallimard-Le Seuil) y Martín Criado et al. (*Familias de clase obrera y escuela*. 2000. Donosita. Iralka)

– La capacidad de autodomínio, de control de sí, unida a la capacidad de posposición de las gratificaciones, puesto que el trabajo escolar es un trabajo rutinario, repetitivo, que no tiene una funcionalidad inmediata; es un proceso prolongado de acumulación que lo que requiere del sujeto es, sobre todo, la cualidad de la paciencia para realizar la sucesión prolongada de tareas fragmentadas sin otro objetivo que el de conseguir, a largo plazo, la excelencia escolar.

- La conformidad, la sumisión del alumnado con una serie de procedimientos. Es necesario un trabajo laborioso de adquisición de normas que solo puede realizarse mediante la constante sumisión a los criterios del profesor o profesora y de la institución.

- Un dominio de las técnicas escriturales y, fundamentalmente, de técnicas escriturales propias de las instituciones burocráticas.

- La adecuación a los procedimientos burocráticos de funcionamiento.

3.2.3. Factores sociales y rendimiento académico

No existe una única variable para explicar el fracaso escolar (Marchesi, 2000), pero la generalidad de los estudios en relación con los resultados escolares coinciden en señalar que el fracaso está asociado a todo un conjunto de situaciones de desventaja social, desde pertenencia a minorías étnicas, a personas que viven situaciones económicas cercanas a la pobreza, cuando no directamente propias de la pobreza. Una situación de escasez económica que conlleva peor formación de los padres, peores apoyos a los hijos en la enseñanza, deficientes lugares para el estudio y otro extenso conjunto de factores, como la existencia de una base de compañeros con un nivel bajo de formación (Antón, 2009; Casas, 2000; Gómez et al., 2001; Injuve, 2007; Marchesi, 2000; MEC, 2007b; Trillo et al., 2006). Pero fracasan también jóvenes que pertenecen a familias acomodadas, de profesionales, donde no existen carencias económicas, pero donde suelen darse otra serie de problemáticas, más condicionadas por la incomunicación que por las privaciones materiales (Injuve, 2007).

3.2.4. ¿Éxito escolar femenino?

Más allá de la controversia en relación con la importancia relativa de los diferentes fines de la educación, no cabe duda de que esta debe preparar para el ejercicio de actividades profesionales (Fernández Enguita, 2001). En este sentido, si entendemos (INJUVE, 2007) la noción de éxito escolar como “garantía mínima de un acceso cualificado al mercado de trabajo”, en lugar de entenderla como “excelencia educativa”, debemos analizar los resultados académicos de chicos y chicas también en relación con su acceso y participación en ese mercado laboral. Y, en este caso, si bien el éxito escolar tiene rostro femenino, otros factores dificultan que las mujeres jóvenes disfruten de los beneficios de ese éxito en términos de obtención de empleo, sueldos, calidad de vida... Muchos de esos factores tienen que ver con el mantenimiento de los estereotipos sociales en relación con el reparto del trabajo y con el papel de las mujeres en el cuidado de hijos y mayores. Pero también encontramos causas en el propio sistema educativo. La búsqueda de esas causas nos lleva a detenernos en otros datos significativos.

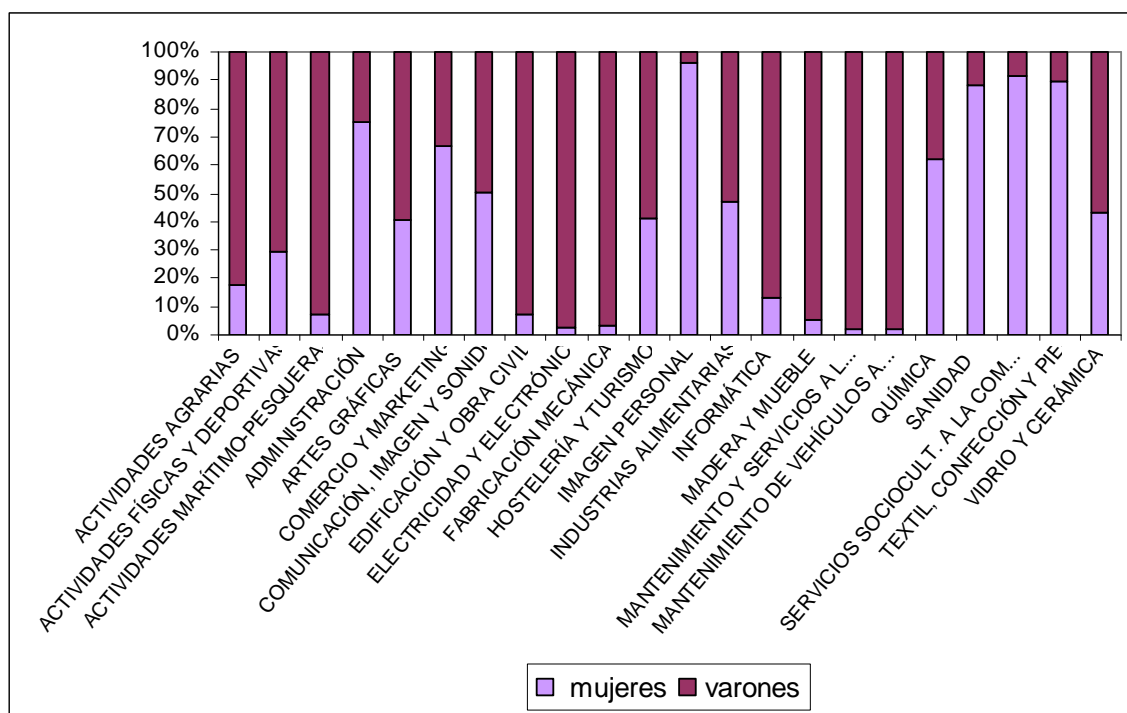
Fruto de unos mejores resultados académicos, como se ha visto anteriormente, en la educación secundaria obligatoria, y de una menor oferta de ciclos formativos para ellas, entre otras variables, las chicas son mayoría en el bachillerato, mientras que los chicos lo son en la formación profesional, por razones inversas (Blat, 2009). Diferentes opciones que reflejan (CIDE, 2000) la tendencia femenina a continuar la escolarización en ramas académicas y la realización de estudios superiores, antes que optar por la rama de Formación Profesional, a diferencia de los varones, cuya tasa de participación en la rama profesional es siempre superior a la femenina. Ahora bien, debemos señalar que la tendencia apunta al incremento de los porcentajes femeninos en la participación en estos estudios, siendo un 47,4 por 100 del total del alumnado, en el curso 2008-09 (MEC, 2010a), mientras que cuatro cursos antes, en 2004-05, las mujeres eran un 45,7 por 100.

Si consideramos la distribución por sexo en los distintos ciclos formativos (gráfico V.11), también encontramos un progresivo incremento de las mujeres en mayor número de ellos, siendo mayoría en: Imagen personal, Servicios

socioculturales y a la comunidad, Textil, confección y piel, Sanidad, Administración, Comercio y marketing, Química y Comunicación, imagen y sonido. Aunque los chicos son mayoría en un mayor número de ciclos, lo que les posibilitará un mayor acceso que a ellas al mercado laboral. Debemos considerar, además, el sesgo de género que tiene la distribución, manteniéndose aún una adscripción estereotipada.

GRÁFICO V.11

DISTRIBUCIÓN POR SEXO DEL ALUMNADO DE CICLOS FORMATIVOS DE GRADO MEDIO. CURSO 2008-09



Elaboración propia con datos del MEC: Datos y cifras, curso escolar 2010-2011.

Como señala Alicia Rodríguez de Paz²⁵, “En la carrera por la igualdad entre hombres y mujeres, aún quedan muchos obstáculos que superar. Aunque en otros niveles educativos se dan situaciones de equilibrio, la participación femenina en numerosas ramas de la formación profesional es irrisoria. ¿Consecuencia? En los próximos años, oficios como mecánica o electricidad, por lo general bien remunerados y de fuerte demanda, se mantendrán copados

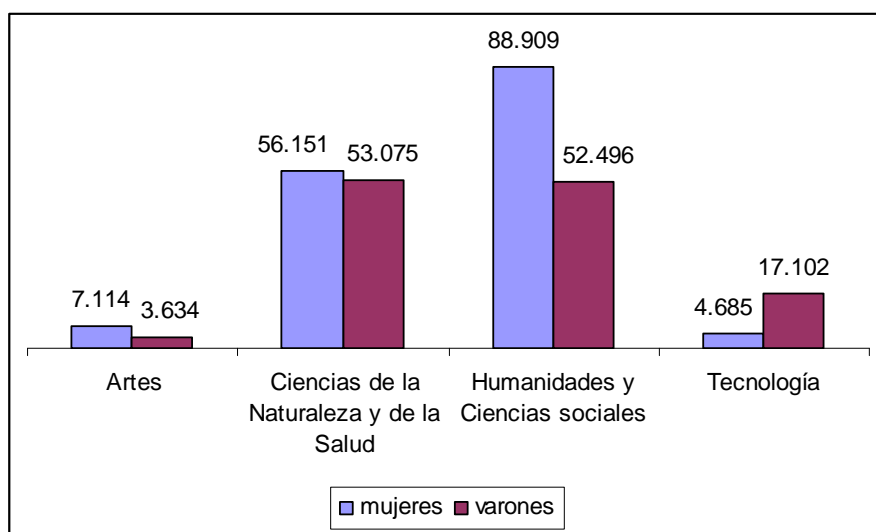
²⁵ La Vanguardia, 6/XI/07

de manera indefectible por hombres. Mientras, las mujeres se decantan invariablemente por bloques de FP como auxiliares sanitarios, peluquería y estética, ocupaciones que reproducen roles atribuidos de manera tradicional a la mujer, como el cuidado de la familia o la imagen”.

Con respecto al Bachillerato, la segregación por sexo sigue manifestándose, en este caso, en la distribución en las distintas modalidades. Como ya se ha señalado antes y, de nuevo, muestra el gráfico V.12, casi el 60 por 100 de las chicas se concentra en la modalidad de Humanidades y Ciencias sociales, siendo la de Tecnología la menos elegida por ellas, una modalidad copada por los hombres, que les proporcionará más salidas al mercado laboral y mejor colocación en él.

GRÁFICO V.12

**ALUMNADO DE BACHILLERATO SEGÚN MODALIDAD Y SEXO.
CURSO 2007-08**



Fuente: Elaboración propia, a partir de datos del MEC, Estadística de la enseñanzas de las Enseñanzas no universitarias. Resultados Detallados. Curso 2007-2008.

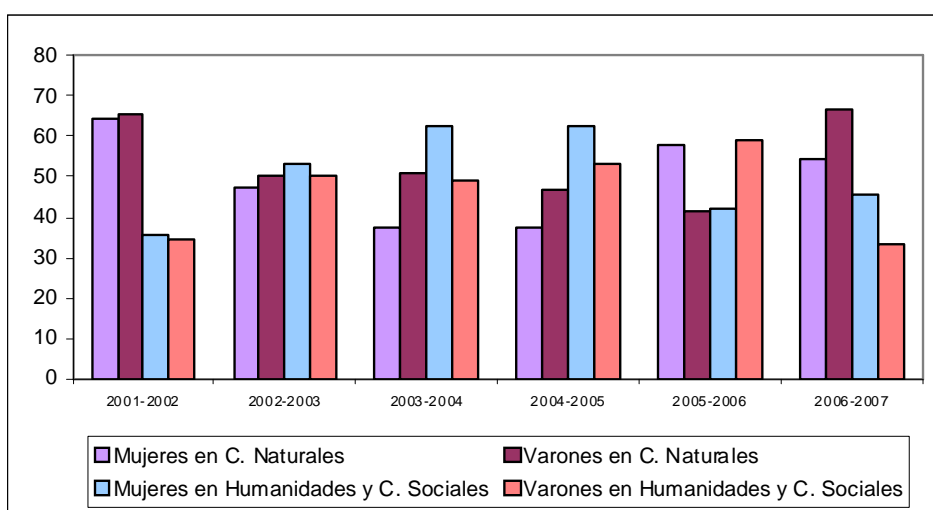
La consideración de esta situación ha llevado a que el IV Plan de Igualdad de Oportunidades entre Mujeres y Hombres 2003-2006 se planteara, dentro de su Objetivo 4.2. “Desarrollar iniciativas educativas y culturales que favorezcan la igualdad de oportunidades entre mujeres y hombres”, la acción 4.2.7. “Fomentar, en la educación secundaria obligatoria y el bachillerato, la

elección de itinerarios escolares, que permitan a las jóvenes acceder a las carreras técnicas”.

En el caso de nuestra investigación concreta, en un instituto de la Comunidad de Madrid, considerando la matrícula de 1º de Bachillerato de los seis cursos que van de 2000 a 2007 (gráfico V.13), se muestra una distribución por modalidad bastante igualitaria entre chicos y chicas, con variaciones aleatorias en los diferentes cursos, si bien, en correspondencia con las estadísticas generales del país, se da un cierto predominio de las chicas en las Humanidades y Ciencias Sociales y de los chicos en Ciencias Naturales.

GRÁFICO V.13

MATRÍCULA DE 1º DE BACHILLERATO EN UN IES DE LA COMUNIDAD DE MADRID, POR MODALIDAD Y SEXO. CURSOS 2000-01 A 2006-07



Junto a elementos de cambio innegables (Gómez et al., 2001), que manifiestan una débil fractura en la reproducción de estereotipos de género, nos encontramos todavía con unas trayectorias escolares influidas por las diferentes expectativas sociales para hombres y mujeres que favorecen, en la práctica, una situación discriminada para las chicas. Así, el informe *Jóvenes y fracaso escolar en España* (INJUVE, 2007:297) concluye que “... a pesar de que la situación de los chicos en relación al fracaso escolar sigue siendo peor que la de las chicas, en cierta medida están siendo ellas las principales protagonistas del deterioro de la situación media de los jóvenes españoles, ya que son ellas las que llevan a

cabo un empeoramiento cada vez mayor de su situación, acortándose la distancia que les separa de ellos.”

3.3. Los contenidos o *currículum*

Es objetivo de la educación la transmisión de los conocimientos que una sociedad ha ido acumulando históricamente. Pero esa transmisión no es neutra, sino que se adapta a las necesidades de cada momento histórico, seleccionando unos saberes, rechazando otros, en función no solo de su validez científica, sino también de los intereses de los grupos que detentan el poder político e ideológico (Apple, 1996; Fernández Enguita, 2001; Subirats, 1994; Pérez Gómez, 1993; Torres, 1993).

En palabras de Fred Inglis²⁶ (citado por Torres, 1993) el *currículum* "es nada menos que el sistema de conocimiento de una sociedad"; contiene "no solo la ontología, sino también la metafísica y la ideología con que la sociedad ha estado de acuerdo para reconocer como legítimo y verdadero... es el punto de referencia y la definición reconocida de lo que realmente es el conocimiento, cultura, creencia, moralidad".

La escuela no solo 'instruye' sino que también 'educa', es decir, no solo transmite conocimientos –que ya es una forma de educación, al transmitir unos y obviar otros- sino que, además desarrolla capacidades y potencia valores. Ambas son formas de transmisión cultural que se complementan²⁷ y que lo han hecho así siempre, se reconozca expresamente o se niegue expresamente. Y, además, debe ser así, si se pretende “formar personas autónomas, democratas, responsables y solidarias”. (Torres, 1993).

Desde la década de los sesenta (Torres, 1993), desde cualquier concepción de *currículum* se ha admitido que la finalidad de la praxis educativa necesitaba ser coherente con unos objetivos intelectuales, sociales y morales, valiosos para el individuo y para el conjunto de la sociedad -una acción no neutral-, es decir, se ha entendido que el sistema educativo podía y debía partir de valores en la realización de cualquier acción intencional. Y debía intentar que

²⁶ INGLIS, F. (1985) *The Management of Ignorance: A Political Theory of the Curriculum*, p.23.

²⁷ Fernando Savater, “Instruir educando”. *El País*, jueves 23 de agosto de 2007, págs. 11 y 12.

alumnas y alumnos construyeran y reconstruyeran los conocimientos, habilidades, actitudes y comportamientos que la sociedad consideraba necesarios.

“Los contenidos no han de ser interpretados como unidades temáticas, ni, por tanto, necesariamente organizados tal y como aparecen en este Real Decreto. No constituyen tampoco unidades didácticas diferentes los tres apartados en que se presentan: conceptos, procedimientos y actitudes. La estructuración en estos tres apartados tiene la finalidad de presentar de manera analítica unos contenidos de diferente naturaleza, que pueden y deben estar presentes a través de diversas unidades didácticas, en distintos momentos y a través de diferentes actividades.” (Real Decreto 1006/1991, de 14 de junio, por el que se establecen las enseñanzas mínimas correspondientes a la educación primaria.)

Hoy, sin embargo, dado el peso que han adquirido las políticas neoliberales, coge fuerza la pretensión de recuperar el viejo mito de la ciencia objetiva y neutral y convertir en invisibles las cuestiones ideológicas. Y así, se seleccionan los contenidos educativos desde ópticas pragmáticas y mercantilistas que reflejan una concepción utilitarista de la educación, una educación para el mercado de trabajo, para responder a las demandas del mundo empresarial, para obtener mayores beneficios... (Torres, 2006) Predominan en los discursos educativos conceptos como ‘calidad’, ‘competitividad’ o ‘excelencia’ (Pérez Gómez, 1993), abundantes en la paralizada LOCE –Ley Orgánica de Calidad de la Educación-, pero que también han calado en la posterior LOE, siendo el de “proporcionar una educación de calidad para todos los ciudadanos” el primer principio que preside dicha Ley²⁸, entendiéndose por calidad la prioridad de los conocimientos.

Y, como prueba del peso de tales concepciones, ahí tenemos el auge de los sistemas de evaluación del rendimiento educativo por indicadores y el establecimiento de abundantes mecanismos de control de los resultados educativos, a través de pruebas externas al sistema, de entre las que destacan

²⁸ LEY ORGÁNICA 2/2006, de 3 de mayo, de Educación. Preámbulo.

los informes PISA elaborados por la OCDE, parcialmente difundidos por los medios de comunicación. La propia LOE establece una 'Prueba de diagnóstico' al final de la educación primaria y otra tras el segundo curso de educación secundaria que son productos de esa concepción utilitarista de la educación que evalúa, a partir de modelos cuantitativos, solamente un aspecto educativo, el del grado de aprendizaje de los contenidos, reforzando con ello un tipo de educación memorística, ajena a los intereses del alumnado y a objetivos educativos que promuevan una educación integral, incluyendo la educación en valores para el ejercicio de la ciudadanía y los derechos humanos (Torres, 2006).

En nuestro sistema educativo, hoy, se mantienen formulaciones que reflejan ambos tipos de concepciones. Por un lado, declaraciones de objetivos e intenciones, en la legislación. La LOGSE consideraba los conocimientos, destrezas y actitudes, como elementos que forman parte de los contenidos de cada materia y del conjunto del *currículum*²⁹ o programa escolar; la LOE, en el marco de la propuesta realizada por la Unión Europea, identifica ocho competencias básicas³⁰: 1. Competencia en comunicación lingüística. 2. Competencia matemática. 3. Competencia en el conocimiento y la interacción con el mundo físico. 4. Tratamiento de la información y competencia digital. 5. Competencia social y ciudadana. 6. Competencia cultural y artística. 7. Competencia para aprender a aprender. Y 8. Autonomía e iniciativa personal. Y, en relación con la competencia 5, encontramos formulaciones como las siguientes³¹:

²⁹ "La noción de *currículum* no debe circunscribirse a un mero programa o plan de estudios, limitado exclusivamente a contenidos intelectuales, sino que engloba todas las posibilidades de aprendizaje que ofrece la escuela, referidas a conocimientos conceptuales, procedimientos, destrezas, actitudes y valores. Incluye, además, el establecimiento de los medios adecuados para lograr esos objetivos, los métodos de evaluación de los procesos de enseñanza y aprendizaje, así como la capacidad de desarrollar experiencias educativas en el ámbito escolar." (Real Decreto 1006/1991, de 14 de junio, por el que se establecen las enseñanzas mínimas correspondientes a la educación primaria. Aprobado en el marco de la LOGSE.)

³⁰ REAL DECRETO 1631/2006, de 29 de diciembre, por el que se establecen las enseñanzas mínimas correspondientes a la Educación Secundaria Obligatoria.

³¹ *Ibidem*. Anexo I. Competencias Básicas.

“Esta competencia hace posible comprender la realidad social en que se vive, cooperar, convivir y ejercer la ciudadanía democrática en una sociedad plural, así como comprometerse a contribuir a su mejora...

Significa también entender los rasgos de las sociedades actuales, su creciente pluralidad y su carácter evolutivo, además de demostrar comprensión de la aportación que las diferentes culturas han hecho a la evolución y progreso de la humanidad, y disponer de un sentimiento común de pertenencia a la sociedad en que se vive. En definitiva, mostrar un sentimiento de ciudadanía global compatible con la identidad local...

La dimensión ética de la competencia social y ciudadana entraña ser consciente de los valores del entorno, evaluarlos y reconstruirlos afectiva y racionalmente para crear progresivamente un sistema de valores propio y comportarse en coherencia con ellos al afrontar una decisión o un conflicto. Ello supone entender que no toda posición personal es ética si no está basada en el respeto a principios o valores universales como los que encierra la Declaración de los Derechos Humanos...

Además implica la valoración de las diferencias a la vez que el reconocimiento de la igualdad de derechos entre los diferentes colectivos, en particular, entre hombres y mujeres. Igualmente la práctica del diálogo y de la negociación para llegar a acuerdos como forma de resolver los conflictos, tanto en el ámbito personal como en el social...”

Pero, junto a ello, nos encontramos con un *currículum* mínimo – obligatorio- excesivamente sobrecargado de contenidos, que fuerza a la vuelta al memorismo nominalista (Torres, 2006) de antaño, centrado en el aprendizaje de nombres, fechas, fórmulas, conceptos, teorías..., dejando poco tiempo para el tratamiento de las destrezas y las actitudes, para la educación en valores, algo que ni las pruebas externas que la propia LOE estipula, ni la presión mediática por la superación de los *ranking* están interesadas en evaluar.

Esta presión por los conocimientos –determinados conocimientos- no deja de reflejar también un tipo de valores, los derivados de la ‘cultura del esfuerzo’, eslogan que popularizó la LOCE, que exige un alumnado sumiso,

obediente y acrítico ante la 'ciencia' en la consideración de que esta es neutral e incuestionable (Torres, 2006). Mediante ellos se transmiten unos determinados saberes y no otros y unos determinados valores y no otros.

Unas y otras formulaciones están presentes en la práctica educativa. La cuestión es, entonces, en esta situación compleja, cuáles son los contenidos de uno u otro tipo, que, en relación con los roles de género, se están transmitiendo en nuestros centros educativos. Como veremos a continuación, el análisis de los contenidos curriculares que se imparten en los centros educativos nos muestra una situación diversa en relación con las desigualdades entre los sexos y la transmisión de estereotipos de género. Confluyen en esa diversidad desde visiones androcéntricas de la ciencia, excluyentes de las mujeres y de sus aportaciones en todas las ramas del saber humano, hasta contenidos conceptuales y actitudinales que promueven que se analice críticamente la situación de subordinación social de las mujeres y se fomente la igualdad de los sexos.

La plasmación concreta de una u otra línea educativa está supeditada a las diferentes realidades y, en especial, a la opción que realice el profesorado correspondiente. Ahora bien, el análisis realizado hasta aquí nos muestra que el peso que tienen los aspectos favorables al mantenimiento de unos contenidos que discriminan a las mujeres es mucho mayor que el que tienen los elementos favorecedores de la igualdad de los sexos, siendo estos muy minoritarios aún en nuestro sistema educativo.

3.3.1. El androcentrismo de la ciencia

Dada la no neutralidad de la ciencia y de la educación, en una sociedad donde existen roles sociales diferenciados según los sexos, con una clara jerarquía entre ellos, en una sociedad basada en la supremacía masculina, lo que se considera 'científico', o digno de ser transmitido, o 'necesario' para el desarrollo social o personal..., está marcado por los valores masculinos predominantes en esa sociedad, de ahí que desde el feminismo se haya denunciado el 'androcentrismo' de la ciencia y, por extensión, de los *curricula* escolares. Veamos algunas referencias:

“...se utiliza la expresión «androcentrismo en la ciencia» para explicar que, en su mayor parte, la ciencia actual está construida desde el punto de vista de los hombres, punto de vista que se convierte en medida de todas las cosas”. (Subirats, 1994: s.p.)

“... la presencia de esta ideología [una ideología capaz de actuar como legitimadora del sistema de dominación masculino] en el discurso científico, precisamente el que pretende permanecer más alejado de cualquier ideología en general. El hombre, entonces, se constituye en el centro de todas las cosas – también en el discurso científico-...” (García et al., 1993: 21)

“Parece que el origen de estas críticas feministas, que desacreditan gran parte de lo que se valora en la moderna cultura occidental, está en el exterior de dicha cultura; y así es, en la medida en que las mujeres han quedado excluidas de los procesos de definición de la cultura, concibiéndoselas como lo “otro”, en contraste con lo cual determinan sus proyectos los hombres que tienen el poder. Sin embargo, esta desestabilización, “explosión”, de las categorías de la práctica social y del pensamiento está firmemente enraizada en la tradición de la moderna historia occidental y en su compromiso explícito con la crítica de las prácticas y creencias sociales tradicionales. Una de esas creencias consiste en que el androcentrismo es “natural” y bueno; otra, la fe en el carácter progresista de la racionalidad científica. Desde esta perspectiva, las críticas feministas de la ciencia pueden considerarse como una llamada a una revolución intelectual, moral, social y política más radical de lo que nunca hubieran imaginado los fundadores de las modernas culturas occidentales. Desde el punto de vista

histórico, estas revoluciones –y no únicamente el proceso de investigación científica- han promovido el desarrollo de formas más progresistas de búsqueda del saber.” (Harding, 1996:11-12).

3.3.2. Materias objeto de aprendizaje

Las materias que son objeto de enseñanza y las programaciones de contenidos para cada una de ellas, que se aprueban por el Ministerio de Educación y por las Consejerías de Educación de las Comunidades Autónomas, siguen reflejando una visión androcéntrica de la ciencia, de la cultura y de la historia de la Humanidad.

A) Por un lado, son objeto de estudio en el ámbito escolar solamente las cuestiones relacionadas con lo público y se desconsideran los saberes relacionados con el ámbito privado, doméstico, desarrollados principalmente por las mujeres.

Las materias que se imparten –y su peso en el *currículum*- en la Educación Secundaria Obligatoria³², según el REAL DECRETO 1631/2006, de 29 de diciembre, por el que se establecen las enseñanzas mínimas, son las que se expresan en la tabla V.12.

Es decir, no se considera importante para la vida adulta de varones y mujeres “aprender a cuidar a un recién nacido, a preparar una comida, a conocer los efectos de un lavado sobre los tejidos o a atender a las necesidades cotidianas” (Subirats, 1994: s.p.); o no se considera que estas tareas requieran unos conocimientos de los cuales deba ocuparse la escuela, porque no se les atribuye la categoría de un saber fundamental. Así pues, los antiguos contenidos de la educación femenina –cocina, labores...- se han desvalorizado hasta el punto de desaparecer por completo del *currículum* escolar, sin dar lugar a una transmisión pautada que permita avances sistemáticos en el dominio de las técnicas que comportan, desvalorización que repercute en las personas encargadas principalmente de tales tareas, las mujeres.

³² Las materias de la Enseñanza Primaria no ofrecen diferencias significativas con las de Secundaria, en relación con lo que tratamos en este apartado.

TABLA V.12

HORARIO ESCOLAR, EN HORAS, DE LOS CONTENIDOS BÁSICOS DE LAS ENSEÑANZAS MÍNIMAS PARA LOS TRES PRIMEROS CURSOS DE LA ESO³³

Ciencias de la naturaleza	230
Ciencias sociales, geografía e historia	210
Educación física.	105
Educación para la ciudadanía y los derechos humanos	35
Educación plástica y visual	105
Lengua castellana y literatura	350
Lengua extranjera	315
Matemáticas	280
Música	105
Tecnologías	140
Religión	140

B) Por otro lado, al considerar los contenidos de cada una de estas materias, observamos que hay una desconsideración de las mujeres como sujeto de la Historia, de las Ciencias, de la Literatura... y también como objeto (García et al., 1993). Las diversas investigaciones llevadas a cabo en los últimos años nos han desvelado múltiples aportaciones de las mujeres en todas las ramas del saber, a lo largo de la historia de la humanidad, pero estas aportaciones no se han incorporado al *curriculum* académico o, cuando se ha hecho, la autoría permanece invisible.

Como objeto de tratamiento, a las mujeres se les ha incluido dentro de la categoría 'humano' (García et al., 1993), desconsiderando su especificidad de intereses y problemáticas, en ocasiones, incluso, opuestas a los intereses y problemáticas de los hombres, que son los que han dado contenido, realmente,

³³ REAL DECRETO 1631/2006, de 29 de diciembre, por el que se establecen las enseñanzas mínimas correspondientes a la Educación Secundaria Obligatoria. Anexo III. Nos remitimos a los tres primeros cursos de la ESO por ser comunes la mayor parte de las asignaturas y existir una optatividad mínima, lo que nos permite contrastar mejor la importancia que se da a cada una de las materias consideradas 'básicas'.

al concepto de 'humanidad'. Por ejemplo, como citan García, Troiano y Zaldívar (1993: 24)

“La omisión de la mujer como objeto de la ciencia ha intentado ser encubierta mediante una pretendida inclusión dentro de la categoría “humano”, lo cual queda desenmascarado cuando se descubre, por ejemplo, que la “Declaración de los derechos del hombre” se refiere efectivamente a *el hombre* y no a los derechos de la mujer, o que el logro del “Sufragio universal” debería dejar de llamarse “universal” cuando no otorga el derecho de voto a las mujeres, es decir, a la mitad de la población adulta.”

Borderías, Carrasco y Alemany (1994) dan cuenta de cómo el concepto de 'trabajo' se ha definido a partir de las características del trabajo que, en nuestra sociedad, desempeñan fundamentalmente los hombres: el que se realiza en el ámbito público, de manera que el trabajo realizado en el ámbito doméstico no se valora como productivo y no se considera trabajo³⁴.

Las consecuencias de esta situación son diversas: se transmite una visión sesgada de nuestra herencia cultural, una visión que desvaloriza a las mujeres, lo cual es unilateral e injusto; evita proporcionar modelos femeninos con los que las niñas puedan identificarse, como sí tienen, en abundancia, los niños; se sigue transmitiendo una jerarquización de los saberes androcéntrica... A pesar de que la igualdad de los sexos es un concepto que se recoge como fin y principio en la LOE, el mantenimiento por parte de las instituciones educativas de los actuales *curricula* no colabora con tal objetivo.

3.3.3. Innovaciones educativas

Desde hace varios años abundan las investigaciones en relación con las aportaciones de las mujeres a todas las ramas del saber y las propuestas de incorporación al ámbito de la enseñanza reglada de dichas investigaciones así como de actividades relacionadas con el ámbito doméstico.

Es difícil precisar el grado de aceptación y puesta en práctica de tales enseñanzas, si bien conocemos la existencia de múltiples actividades

³⁴ Resulta significativo la denominación de 'Sus labores' para el trabajo del ama de casa.

innovadoras en este ámbito y la prensa nos ofrece, principalmente en torno a la celebración de cada 8 de marzo, muchas pruebas de que, lentamente, estas cuestiones van siendo recogidas por los centros educativos de forma no institucionalizada.

Mujeres científicas, matemáticas, literatas... van entrando en los centros, de manera puntual y minoritaria, mediante actividades especiales, fruto de un profesorado identificado con la igualdad de los sexos. También el ámbito de las actividades domésticas va adquiriendo importancia entre los contenidos del *currículum*, en determinados centros y ocasiones, dando valor con ello a las tareas socialmente asignadas a las mujeres y haciendo que los chicos se impliquen en ellas. De esta manera se van dando otras referencias y modelos a chicos y chicas.

Existen también ejemplos de prácticas educativas más sistematizadas, en relación con la incorporación de las mujeres y de sus aportaciones a las diferentes ramas del saber: a las matemáticas, a las ciencias, al arte, a la historia, a la filosofía, a la literatura (Solsona, 1997; Heredero y Muñoz, 2007 y 2011)³⁵... Y buena prueba de ello son las varias ediciones de los premios *Irene. La paz empieza en casa*, del Ministerio de Educación, instituidos en 2006, a los que se presentan cada año una buena cantidad de proyectos coeducativos realizados en centros educativos de nuestro país. O la celebración de congresos en los que se presentan todo tipo de experiencias innovadoras en el ámbito de la coeducación.

Pero aún no se ha llegado a la incorporación, de pleno derecho, de todas estas cuestiones a los contenidos curriculares que se imparten en la generalidad de los centros educativos de nuestro país.

³⁵ Son de destacar las propuestas didácticas realizadas por la Asociación para la Coeducación Matemática, Ada Byron. O las de la enseñanza de la química para Educación Secundaria, a partir de recetas de cocina, de Nuria Solsona (Solsona, 2002). Se pueden encontrar varias en la revista *T.E.*, nº 230, de febrero de 2002.

3.3.4. La enseñanza de valores

Este ha sido uno de los temas más debatidos, en los últimos años, en nuestro país, sobre todo desde que la LOGSE lo recogió expresamente en su preámbulo:

“En la educación se transmiten y ejercitan los valores que hacen posible la vida en sociedad, singularmente el respeto a todos los derechos y libertades fundamentales, se adquieren los hábitos de convivencia democrática y de respeto mutuo, se prepara para la participación responsable en las distintas actividades e instancias sociales...”

“En esta sociedad del futuro, configurada progresivamente como una sociedad del saber, la educación compartirá con otras instancias sociales la transmisión de información y conocimientos, pero adquirirá aún mayor relevancia su capacidad para ordenarlos críticamente, para darles un sentido personal y moral, para generar actitudes y hábitos individuales y colectivos, para desarrollar aptitudes, para preservar en su esencia, adaptándolos a las situaciones emergentes, los valores con los que nos identificamos individual y colectivamente.”

El IV Plan de Igualdad de oportunidades entre hombres y mujeres, 2003-2006 incluyó, como acción 4.2.1, “Incluir en los currículos de las enseñanzas escolares, objetivos para educar al alumnado en la tolerancia, la igualdad de oportunidades entre mujeres y hombres y la no discriminación.”

Se trata, como se decía más arriba, de entender la enseñanza en su doble papel de instrucción y de educación. Como señala González Lucini (1993):

“... los niños y las niñas van a la escuela para educarse, para aprender, para formarse, los maestros y las maestras para educarles, para enseñarles, para ayudarles en su proceso de formación... Es cierto, pero habría que añadir algo muy importante que da significación a todo lo anterior: los niños y las niñas van a la escuela para aprender a vivir, para construir su propia personalidad y para que, poco a poco, progresivamente, sean capaces de ir creando, en libertad, sus

propios proyectos de vida y de felicidad en el contexto del mundo y de la realidad en el que les ha correspondido habitar.”

Admitida, por lo general, la importancia de la educación en valores³⁶, dos aspectos se ponen ahora de relieve, aspectos que, de hecho, han estado presentes en los debates educativos de los últimos años: qué valores transmitir y en qué momento hacerlo.

En relación con el tipo de valores personales o sociales que la escuela debe favorecer, la polémica se ha manifestado en torno a las posiciones políticas de derecha o de izquierda. La LOCE, ley auspiciada por el PP, huía de la práctica de la educación en valores, considerando que estos estaban reservados a la familia, optando, por el contrario, por la enseñanza de la religión, como asignatura con carácter evaluable. La LOE, desde posiciones progresistas, si bien mantiene la asignatura de religión, hace más hincapié en la transmisión de valores sociales, entre ellos, los de la defensa y logro de la igualdad de los sexos. Así, en el Real Decreto de enseñanzas mínimas, de 2006, aparecen, entre los objetivos de la Educación secundaria obligatoria:

c) Valorar y respetar la diferencia de sexos y la igualdad de derechos y oportunidades entre ellos. Rechazar los estereotipos que supongan discriminación entre hombres y mujeres.

d) Fortalecer sus capacidades afectivas en todos los ámbitos de la personalidad y en sus relaciones con los demás, así como rechazar la violencia, los prejuicios de cualquier tipo, los comportamientos sexistas y resolver pacíficamente los conflictos.

k) ...Conocer y valorar la dimensión humana de la sexualidad en toda su diversidad. Valorar críticamente los hábitos sociales relacionados con la salud, el consumo, el cuidado de los seres vivos y el medio ambiente, contribuyendo a su conservación y mejora.”

³⁶ “La Escuela educa moralmente, con intención o sin ella, y conviene que los valores que quiera transmitir sean los compartidos por la ética de los ciudadanos, modulable según las distintas éticas de máximos, según los diversos idearios de los centros, sean religiosos o seculares.” (Cortina, 2007)

Ninguno de ellos estaba en el correspondiente decreto elaborado a partir de la LOCE.

3.3.5. La educación para la ciudadanía y los derechos humanos

Pero, donde más se ha manifestado la polémica entre las posiciones políticas de derechas y las progresistas, ha sido en relación con la asignatura Educación para la ciudadanía y los derechos humanos, que la LOE incorpora, para impartir en uno de los dos cursos del tercer ciclo de enseñanza primaria y en uno de los tres primeros cursos de enseñanza secundaria, con un total de 85 horas, bastante menos que las dedicadas a la asignatura de Religión (455 horas para el conjunto de la enseñanza primaria y los tres primeros cursos de secundaria³⁷). Una asignatura pensada, según se manifiesta en el Preámbulo de la LOE, para reflexionar sobre las características de un régimen democrático y de los valores en que se basa una ciudadanía igualmente democrática:

“En lo que se refiere al currículo, una de las novedades de la Ley consiste en situar la preocupación por la educación para la ciudadanía en un lugar muy destacado del conjunto de las actividades educativas y en la introducción de unos nuevos contenidos referidos a esta educación que, con diferentes denominaciones, de acuerdo con la naturaleza de los contenidos y las edades de los alumnos, se impartirá en algunos cursos de la educación primaria, secundaria obligatoria y bachillerato. Su finalidad consiste en ofrecer a todos los estudiantes un espacio de reflexión, análisis y estudio acerca de las características fundamentales y el funcionamiento de un régimen democrático, de los principios y derechos establecidos en la Constitución española y en los tratados y las declaraciones universales de los derechos humanos, así como de los valores comunes que constituyen el sustrato de la ciudadanía democrática en un contexto global. Esta educación, cuyos contenidos no pueden considerarse en ningún caso alternativos o sustitutorios de la enseñanza religiosa, no entra en contradicción con la práctica democrática que debe inspirar el conjunto de la vida escolar y que ha de desarrollarse como parte de la educación en valores con carácter transversal a todas las actividades escolares.

³⁷ Según los Reales Decretos de Enseñanzas Mínimas de Primaria (7/12/06) y de Secundaria (29/12/06)

La nueva materia permitirá profundizar en algunos aspectos relativos a nuestra vida en común, contribuyendo a formar a los nuevos ciudadanos.” (Preámbulo de la LOE)

Entre quienes se oponen a la existencia de esta asignatura, está, muy especialmente, la jerarquía eclesiástica católica, que llegó a hablar de su inconstitucionalidad³⁸, partiendo de la idea de que la Iglesia es la única que debe ejercer el monopolio de la educación en valores³⁹. En su opinión, “con la nueva asignatura, el Gobierno está “imponiendo” una formación de la conciencia moral a todos los alumnos, algo que no puede hacer un Gobierno en un Estado de derecho”⁴⁰, al que acusan de hacer “política intervencionista”⁴¹.

Del mismo modo, el PP⁴² defiende que “cada padre y madre [debe poder] decidir cómo educar a los hijos y en qué colegio quieren hacerlo, en lugar de que el Estado imponga su moral con asignaturas obligatorias como Educación para la Ciudadanía, mientras relega otras demandadas mayoritariamente [sic] como la de Religión”⁴³.

Se ha planteado el rechazo a esta asignatura, también desde algunos sectores progresistas, contrarios, no a la práctica de la educación en valores ciudadanos como los que promueve Educación para la ciudadanía, sino por entender que esta educación en valores debe realizarse transversalmente en el conjunto del *currículum* y no como asignatura específica.

“... la educación ciudadana es un derecho básico y un deber inalienable dentro de cualquier sociedad democrática. Desarrollar la dimensión social de la

³⁸ Monseñor Rouco Varela. 3/08/07. En www.cadenaser.es

³⁹ “La educación para la ciudadanía”, artículo de opinión de Gregorio Peces Barba en El País 18/09/06. En www.educacionenvalores.org

⁴⁰ “Cañizares: “Los centros religiosos que impartan la nueva asignatura colaborarán con el mal”. El País, 26/06/07. (Monseñor Antonio Cañizares es el cardenal prefecto de la Congregación por el Culto Divino y la Disciplina de los Sacramentos).

⁴¹ “Las trampas de la educación para la ciudadanía. Jornada de estudio sobre EpC”, Agustín Domingo Moratalla. En www.conferenciaepiscopal.es/Dossier/ciudadania/trampas.pdf

⁴² Tras la victoria electoral del PP en la elecciones generales de 2011, el nuevo ministro Wert, ya ha anunciado la sustitución de esta asignatura por otra que esté “libre de cuestiones controvertidas y de adoctrinamiento ideológico”.

⁴³ En La Razón, 12/11/05. Citado por Domenec Ruiz Devesa, en “La LOE y la educación para la ciudadanía: una perspectiva legal”, <http://comunicad-escolar.pntic.mec.es/779/tribuna.html>

persona desde el respeto y la filosofía que emana de los Derechos Humanos es fundamental para la construcción de una democracia participativa y comprometida con la justicia, la solidaridad y la superación de las desigualdades.

La educación democrática y cívica tiene un componente eminentemente vivencial que implica la necesidad de vivir la democracia tanto en los centros como en todos los ámbitos de la vida. Reducir la educación para la ciudadanía a una simple asignatura puede significar en la práctica vaciar de contenido la necesaria implicación de todas las áreas, del centro y de la comunidad educativa en la construcción de modelos democráticos, tanto en las aulas como en la gestión y participación en los centros educativos.” (Nota de prensa realizada por la Confederación Estatal de Movimientos de Renovación Pedagógica. 19 de noviembre de 2006. En www.concejoeducativo.org)

Pero, dada la trascendencia en los medios de comunicación del debate entre los sectores conservadores y los progresistas, el relativo al medio más oportuno para llevar a cabo la educación en valores en la escuela – transversalidad y asignatura o solo transversalidad- ha quedado relegado.

Una parte, sin embargo, de esos sectores progresistas, especialmente las organizaciones feministas que trabajan en relación con la educación, habían reclamado una asignatura desde la que trabajar los contenidos en relación con la igualdad de los sexos y la educación de los afectos, dado que era insuficiente dicho trabajo desde la sola transversalidad, por lo que han saludado la existencia de esta asignatura, a la que la propia LOE añadía “en la que se prestará especial atención a la igualdad entre hombres y mujeres”, aunque valoran como insuficiente lo que el programa oficial de la asignatura ha incluido, en relación con la educación para la igualdad de los sexos (Secretaría de la Mujer de la Federación de Enseñanza de CCOO, 2007).

Formando parte del área de Educación para la ciudadanía, en 4º curso de ESO, existe la asignatura Educación ético-cívica que incluye un Bloque 6 que trata específicamente la igualdad entre hombres y mujeres.

Todo un conjunto de aspectos que tendrán una concreción diversa, según las diferentes realidades de los centros educativos y el profesorado que imparta

la asignatura, donde juegan un importante papel las actitudes y el grado de formación que este profesorado mantenga en relación con la igualdad de los sexos.

3.4. Los libros de texto⁴⁴

Los libros de texto son un importante elemento en el conjunto de la actividad educativa que puede ayudar -o entorpecer- la práctica coeducativa. Son un recurso básico a través del cual se expone el conocimiento en los centros educativos. Más allá de los programas curriculares elaborados por las Administraciones educativas, los libros de texto son los que ‘concretan’ (Blanco, 2000) los contenidos que llegan a los estudiantes.

Con la selección del conocimiento que realizan, ellos legitiman (Blanco, 2000; Calero, 1999; Subirats, 1994) una determinada visión del mundo, de los valores, de la cultura... Transmiten modelos sociales, pautas culturales... de los diferentes grupos sociales, en función de su sexo, su edad, su etnia, su clase, etc., como si se tratara de los únicos posibles y legítimos, dándoles, además, un plus de cientifismo, cuando se trata, en realidad, de ideología (García, Troiano y Zaldívar, 1993).

A largo plazo tales modelos sociales pueden contribuir a reforzar las diferencias y las desigualdades de género: pueden influir en la percepción de los niños sobre cuáles son los atributos, las actividades, las ocupaciones y todo lo apropiado para mujeres y hombres, por lo que, como dice Swann (1992), introducir imágenes alternativas puede restituir el equilibrio y también tener un efecto agitador que conduzca a los alumnos a cuestionarse determinadas visiones aceptadas mayoritariamente sobre niñas y niños, mujeres y hombres.

En los últimos años, diversos Planes de Igualdad auspiciados por el Instituto de la Mujer se han propuesto investigar la realidad de los libros de texto de las etapas de la educación obligatoria, dada la consideración de la existencia de sexismo en ellos. Así, el III Plan de Igualdad de Oportunidades entre Mujeres y Hombres, en la actuación 1.2.2, recomienda “analizar desde la perspectiva del

⁴⁴ Se hace aquí un análisis somero, pues este aspecto se desarrolla con más exhaustividad en el capítulo VI.

respeto a la igualdad de oportunidades, los materiales didácticos publicados y, en su caso, proponer a las editoriales los cambios pertinentes”⁴⁵. Y el IV PIOM, dentro del objetivo 6.1. Promover valores y difundir prácticas sobre igualdad entre mujeres y hombres, establece la actuación “6.1.2. Llevar a cabo estudios sobre la transmisión de estereotipos sexistas, a través de los libros de texto, publicidad, medios de comunicación y otros materiales didácticos y videojuegos, y proponer medidas concretas, para su erradicación.” Pero dichas actuaciones no han tenido, por el momento, resultados significativos.

En relación con el objetivo de alcanzar la igualdad de los sexos, los libros de texto lo entorpecen ya que ignoran a las mujeres y sus aportaciones y mantienen –y refuerzan- los estereotipos de género. El androcentrismo que caracteriza los contenidos curriculares está claramente presente en los libros escolares:

- Hay una mayor presencia de personajes masculinos. Y ellas están presentes, la mayor parte de las veces, como grupo genérico o como sujetos anónimos, frente a la singularización masculina (Blanco, 2000; Federación de Enseñanza de CC.OO. Secretaría de la Mujer, s/f⁴⁶; Garreta y Careaga, 1987; López Valero, 1992; Swann, 1992).

- Ha desaparecido la discriminación explícita de las mujeres, pero no los tópicos que subyacen en la selección de contenidos, en su redacción y en las imágenes (Calero, 1999)

- Se ofrecen solo aquellas acciones, actitudes y comportamientos de los personajes que socialmente se consideran ‘propios’ de su sexo, omitiendo los que presentan desintonía y ofreciendo, así, (Blanco, 2000; Bonal, 1993; Federación de Enseñanza de CC.OO. Secretaría de la Mujer, s/f; Garreta y Careaga, 1987; López Valero, 1992; Swann, 1992) modelos estereotipados, restringiendo la identificación personal y social. Los hombres, a menudo, ostentan un papel director, son más activos, desempeñan una mayor variedad de actividades; mientras tanto las mujeres, cuando están presentes,

⁴⁵ III PIOM 1997-2000.

⁴⁶ Si bien no aparece la fecha de elaboración de la publicación, sí aparecen las fechas de las ediciones de los libros de texto objeto del estudio, desde 1993 hasta 2000.

frecuentemente desempeñan un papel más pasivo y realizan una variedad menor de actividades, tales como las relacionadas con la vida doméstica.

- No hay un reconocimiento de las aportaciones de las mujeres a la historia de la humanidad: aparecen muy pocas mujeres escritoras y casi ninguna científica (Blanco, 2000; Bonal, 1993)

- Se utiliza permanentemente el masculino, dándose un trasvase de referencias entre el colectivo de varones y el genérico y obviando la referencia específica a las mujeres (Blanco, 2000; Bonal, 1993; Federación de Enseñanza de CC.OO. Secretaría de la Mujer, s/f; García, Troyano y Zaldívar, 1993; IMOP Encuestas S.A., 2000). En ocasiones se usa el doble género, si bien, de manera arbitraria y, a veces, impropia (IMOP Encuestas S.A., 2000).

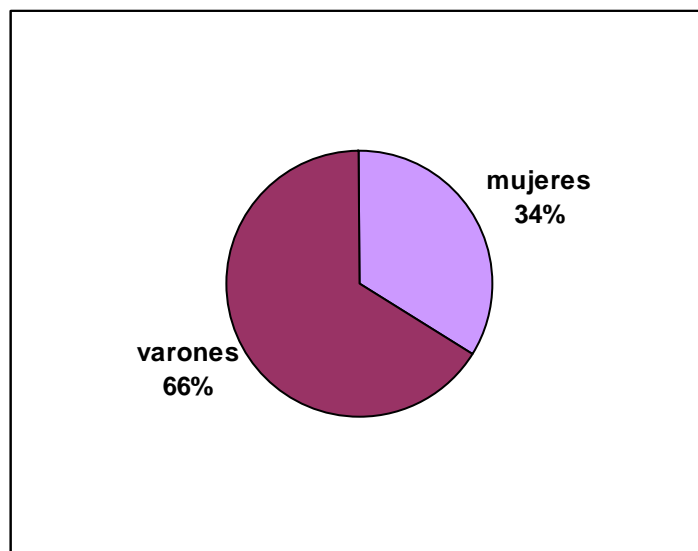
- En una aproximación superficial a los libros de texto de los últimos años se pueden apreciar avances, pero, cuando se profundiza y se contabiliza, se evidencia que la mujer sigue infrarrepresentada, especialmente en el mundo adulto, y su imagen sigue siendo estereotipada, vinculada sobre todo al espacio doméstico, menos individualizada y más dependiente del hombre (IMOP Encuestas S.A., 2000; Swann, 1992).

3.4.1. Mención e imágenes de mujeres

Si bien en otros aspectos de la realidad educativa podemos observar cambios con el paso del tiempo, este es uno de los más impermeables a esos cambios. Veamos, en primer lugar, en el gráfico V.14, un dato global sobre la presencia de las mujeres, considerando denominaciones textuales, ilustraciones y personas célebres, en libros de texto de enseñanza obligatoria posteriores a 1990, fecha en que se aprobó la LOGSE⁴⁷ (IMOP Encuestas S.A., 2000: 82).

⁴⁷ Cuyo artículo 57 dice “3. En la elaboración de tales materiales didácticos se propiciará la superación de todo tipo de estereotipos discriminatorios, subrayándose la igualdad de derechos entre los sexos”

GRÁFICO V.14
PRESENCIA DE MUJERES Y VARONES EN LOS LIBROS DE TEXTO



Como apuntábamos antes, el estudio comparativo de los análisis del sexismo en los libros de texto nos da resultados similares para las ediciones de diferentes años. Veremos algunos ejemplos significativos que hacen referencia a tres momentos claves: libros de texto anteriores a 1990 (tabla V.13); libros de texto vigentes después de aprobada la LOGSE (tabla V.14) y, por último, libros de texto editados en 2007, tras la aprobación de la LOE (tabla V.15).

TABLA V.13
NÚMERO DE VECES QUE APARECEN NIÑOS/HOMBRES Y NIÑAS/MUJERES EN LOS LIBROS DE TEXTO ANTERIORES A 1990⁴⁸

Libro	Hombre		Mujer	
	Leng. icónico	Leng. verbal	Leng. icónico	Leng. verbal
Everest	186	38	142	14
La Galera, S.A.	117	71	42	66
Bruño	50	81	37	32
Esla	229	244	70	59
Total	582	434	291	171

⁴⁸ Extracción de datos de López Valero, 1992, pág. 73. Los libros de texto analizados, en este caso, son de Lengua de Primaria y Secundaria –realmente, EGB-, anteriores a 1990.

TABLA V.14

**PERSONAJES, SEGÚN SEXO, EN LIBROS DE TEXTO
EDITADOS EN 1996 Y 1997⁴⁹**

Libro	Hombre	Mujer
Ciencias Sociales	2012	284
Lengua y Literatura	2063	721
Ciencias Naturales	251	116
Matemáticas	722	428
Educación Física	144	49

TABLA V.15

**PRESENCIA MASCULINA Y FEMENINA EN LIBROS DE TEXTO
DE LENGUA Y LITERATURA DE 3º ESO, EDICIÓN 2007⁵⁰**

Libro	Hombres		Mujeres	
	Imágenes	Escritores*	Imágenes	Escritoras*
Santillana	166	246	42	17
Anaya	79	485	35	26
Bruño	123	360	34	16

* El dato recoge tanto las imágenes o fotografías como las menciones en el texto.

Es fácil comprobar la gran distancia que hay en las frecuencias en que aparecen hombres y mujeres en todos los casos. No importa los 20 años de diferencia entre las ediciones de la tabla V.13 y las de la tabla V.15. Los libros de texto no recogen los cambios sociales acaecidos durante estos años en los papeles sociales de hombres y mujeres. Tampoco tienen en cuenta, en este caso, las propias leyes educativas y sus formulaciones en relación con que la educación debe proponerse la igualdad de los sexos.

Los libros escolares posteriores a la LOGSE, como se señala en la publicación del Instituto de la Mujer (IMOP Encuestas S.A., 2000:189), “acusa[n] la tensión de tener que observar un propósito normativo que no está verdaderamente interiorizado”.

⁴⁹ Blanco, 2000. Según la autora, para este análisis se han considerado 56 libros de texto del primer ciclo de ESO, en las materias de C. Sociales, Lengua y Literatura, C. Naturales, Matemáticas y Educación Física, de las editoriales con mayor presencia en Andalucía: Anaya, Santillana, SM, McGraw, Edelvives y EDB, editados en 1996 y 1997.

⁵⁰ Elaboración propia. Selección de datos del análisis más amplio que se refleja en el capítulo VIII de esta tesis doctoral.

3.4.2. Estereotipos en el trabajo

Si atendemos a la actividad profesional en que se muestra a las mujeres, hay que decir, primero, que estas aparecen mucho menos representadas que los hombres, segundo, que el espectro de ocupaciones para ellas es mucho más reducido y, tercero, que las profesiones en que aparecen las mujeres son claramente estereotipadas, siendo estas –y por este orden- (IMOP Encuestas S.A., 2000:101) las de profesora, dependienta, médica, cargo político-institucional, agricultora, actriz, administrativa, escritora, policía, bailarina, locutora, enfermera, pintora y azafata.

También aparecen hombres realizando actividades domésticas, pero, de nuevo, estereotipadamente: sus tareas principales son las reparaciones y arreglos y el lavado del coche; ellas son las que cosen y lavan. Ahora bien, aunque en menor medida, ellos van apareciendo ya cocinando, fregando los platos o barriendo.

3.4.3. Características psicosociales de los personajes

Con respecto a la caracterización psicosocial de los géneros, IMOP Encuestas S.A. (2000:119) nos resume que, en general, los personajes masculinos destacan por:

- estar más presentes y protagonizar más situaciones;
- estar menos definidos por sus cualidades estéticas;
- recibir aprobación de su conducta, en mayor medida;
- encarnar personajes caracterizados, o bien por su decisión y arrojo, o bien por su ingenio y picardía;
- ser más díscolos y transgresores de las normas.

Los personajes femeninos, en cambio:

- están menos presentes;
- se alude a ellos, de manera significativa, por sus cualidades estéticas y por la edad;
- raras veces se les atribuye cualidades negativas para el aprendizaje;
- se les atribuye cualidades de sociabilidad, afectividad, sensibilidad o melancolía, así como estados positivos de alegría;

- se alude a ellos con más frecuencia para destacar su condición familiar o estado civil.

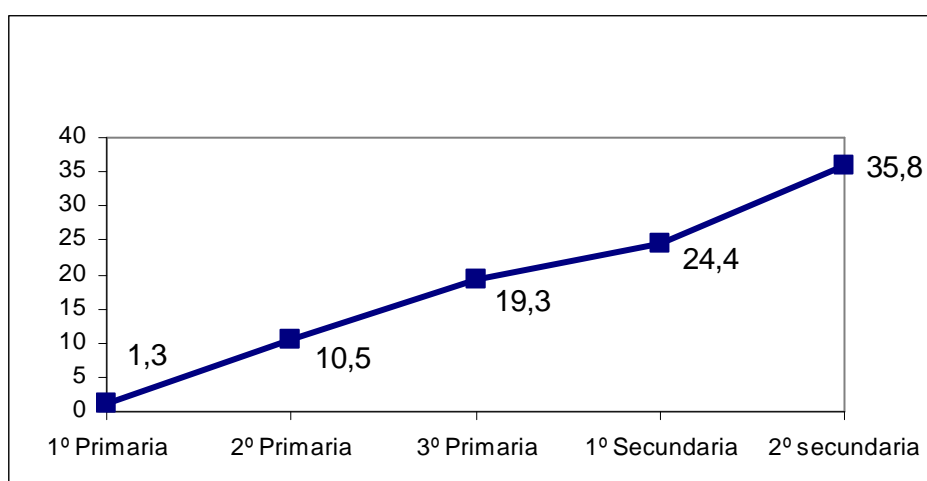
3.4.4. La reflexión sobre la igualdad de los sexos

Aunque lo deseable sería la incorporación de las mujeres en los libros de texto en igualdad de condiciones que los hombres, en todos los aspectos, a partir de las ediciones de 1990 y, sobre todo, en el caso de las de 2007, se constata alguna referencia a la igualdad de los sexos, alguna mujer realizando actividades no estereotipadas..., detalles que no pasan de suponer una anécdota que se contradice con la generalidad de los contenidos del conjunto de libro. A la misma conclusión llegan Blanco (2000) y Federación de Enseñanza de CC.OO. Secretaría de la Mujer (s/f).

IMOP Encuestas S.A. (2000: 167-179) cuantifica las ocasiones en que los libros de texto se dedican a reflexionar sobre la discriminación de las mujeres (gráfico V.15) y concluye que “son pocos en comparación con los que omiten estas temáticas o las abordan de una manera superficial y fugaz.”

GRÁFICO V.15

EVOLUCIÓN DE LA REFLEXIÓN SOBRE LA DISCRIMINACIÓN DE LA MUJER EN LOS LIBROS DE TEXTO



4. Conclusiones

Tras reflexionar sobre la complejidad de la construcción y el desarrollo de las identidades de género, de su variabilidad, su heterogeneidad y su ambigüedad, de la consideración de los sujetos como seres activos ante su configuración identitaria, así como de la importancia que tienen en esa configuración los discursos sociales dominantes –y los transgresores- y de la necesidad de tener en cuenta los diversos ámbitos de influencia -el ámbito cercano, de interacción de cada persona, y el ámbito más amplio, el que conforma la sociedad en la que el individuo está inserto-, este capítulo hace un repaso de los diversos aspectos que componen el ámbito escolar, para observar que desde él se traslada un discurso predominante que refuerza los estereotipos sexistas y que, junto a él, aparecen, en ocasiones, otros que contradicen ese discurso mayoritario y que ofrecen al alumnado modelos, valores y pautas de comportamiento no estereotipados.

Tenemos que seguir hablando de discriminaciones de sexo al detenernos en aspectos concretos de la estructura de género de los centros: 1) quién dirige los centros educativos, 2) cómo se reparte el profesorado en los distintos niveles educativos y 3) cómo se distribuye este en las diferentes materias del *currículum* escolar. Sin embargo, los avances que las mujeres han dado en estos terrenos han sido muy importantes. Los datos globales del sistema educativo español en esos tres aspectos nos muestran que el porcentaje de mujeres en cargos directivos de los centros se ha incrementado notablemente, que lo mismo ha ocurrido en el acceso a los niveles más altos del profesorado –incluido en el caso de la Universidad- y que, por último, en relación con la distribución estereotipada del profesorado por áreas de conocimiento, los datos generales apuntan a una evolución favorable, con una mayor presencia de las mujeres en las materias científicas y, aunque menos, en las tecnológicas, así como con un cierto incremento de los hombres en las materias de humanidades.

Las chicas tienen unos resultados académicos, en general, mejores que los de los chicos, que se plasman en los diversos aspectos analizados en este capítulo e, incluso, en el acceso a la universidad, tratado en capítulos anteriores. Ahora bien, es necesario tener en cuenta todavía algunos aspectos de

discriminación, que se manifiestan en cierta selección estereotipada, de acuerdo con el sexo, de modalidades de bachillerato, de ciclos formativos o de carreras universitarias, así como en los diferentes resultados, según materias, alcanzados en pruebas externas a los centros educativos, como el caso de los informes PISA. Diferencias que tienen mucho que ver con esos mismos estereotipos de género con que la sociedad y el profesorado transmite a las y los estudiantes lo que se espera de ellas y ellos.

Pero hay que analizar los resultados académicos también en relación con el acceso al mercado laboral y ahí se muestra aún una discriminación clara de las chicas, cuyo 'éxito escolar' les ha encaminado hacia estudios y profesiones con menores oportunidades para conseguir empleos y hacia empleos y profesiones de menor prestigio social.

La observación de un instituto concreto nos muestra, en ocasiones, datos contradictorios con las estadísticas globales, datos que reflejan cierta igualdad de los sexos entre el profesorado en su distribución en niveles y áreas, datos que pueden relacionarse con la citada evolución global favorable a la igualdad, pero que, sobre todo, nos refuerza en la idea apuntada más arriba sobre la importancia de la atención al ámbito cercano, de interacción de los chicos y chicas para el análisis de los elementos que configuran su identidad.

Esta misma consideración hacemos al analizar los contenidos formativos y los materiales curriculares. Globalmente considerados, los programas oficiales –Decretos de Mínimos, aprobados por Ministerio de Educación y Gobiernos Autonómicos- y, como desarrollamos en el capítulo VIII, los libros de texto elaborados por las editoriales, nos muestran que sigue perviviendo una consideración androcéntrica de los saberes y de lo que se considera necesario enseñar y aprender. Ahora bien, en la realidad concreta de algunos centros educativos existen innovaciones y avances positivos que introducen nuevas miradas no sexistas que se transmiten al alumnado, cuestionando esa visión androcéntrica negadora de la realidad femenina.

Capítulo VI

El lenguaje y el género

“Cuando los individuos asumen las representaciones de la sociedad que determinados discursos transmiten, cuando interiorizan la imagen que de ellos mismos proyectan estos discursos y ejercen, sobre sí mismos los mecanismos de control, cuando se disciplinan, aceptando e imponiéndose lo que se considera normal y borrando las diferencias, entonces, el proceso de dominación se consuma.”

Luisa Martín Rojo, *El orden social de los discursos*.

1. Introducción

A través del discurso expresamos pensamientos, opiniones, actitudes... que constituyen representaciones de la realidad. En la construcción del discurso, las personas, como usuarios del lenguaje, realizan elecciones de unos elementos lingüísticos y no de otros, de unas normas y no de otras, elecciones que tienen que ver con la ideología, la visión del mundo... del locutor y con sus objetivos concretos en una determinada situación concreta, por lo que, en función de los hablantes y de cuáles sean sus selecciones lingüísticas, tendremos discursos diferentes que supondrán diferentes representaciones sociales.

Partiendo de la consideración de que entre el discurso y la sociedad se da una relación dialéctica, de influencia mutua, lo que trataremos de analizar es en qué medida el discurso es conformado por las situaciones, las estructuras y las relaciones sociales y en qué medida, a su vez, incide sobre ellas, bien sea contribuyendo a mantenerlas y reproducirlas, bien sea poniéndolas en cuestión y colaborando en su transformación (Martín Rojo, 1997). Dicho en otras palabras, ¿hasta qué punto la vida social influye en el lenguaje? y, también al contrario, ¿en qué medida el lenguaje influye en las relaciones sociales?, es decir, cómo el discurso condiciona la percepción de las cosas, conforma las diferentes visiones del mundo y la ideología y cómo construye las relaciones sociales.

Como se ha visto en el capítulo II de esta tesis, los diferentes estudios realizados en relación con el lenguaje y los sexos, más concretamente, con el lenguaje y la discriminación de las mujeres, han versado sobre dos aspectos:

cómo usan el lenguaje las mujeres –¿hay un lenguaje específico femenino?- y cómo trata el lenguaje a las mujeres. Esta tesis se quiere centrar en el segundo aspecto, no por no considerar la importancia del tratamiento del primero, sino porque, puesto que se pretende, fundamentalmente, analizar el papel del discurso en el sistema educativo, adquiere especial relevancia el lenguaje como objeto de aprendizaje, el lenguaje que se enseña, el que usa el profesorado y el que aparece en los libros de texto y demás materiales curriculares. Si bien el profesorado pertenece a ambos sexos, en la medida en que nos situamos en el ámbito de la enseñanza secundaria, con un uso más formal del lenguaje, creemos que las posibles diferencias en el lenguaje utilizado por el profesorado masculino y el femenino son menos perceptibles, aunque resultaría interesante su investigación. Así pues nos adentraremos en cómo trata el lenguaje a las mujeres, con el objetivo de descubrir qué concepción de la identidad femenina, de los roles sociales de mujeres y hombres y de las relaciones entre los sexos es la que se transmite al alumnado.

En el presente capítulo pretendemos hacer un repaso de los diferentes aspectos en que se detecta sexismo y androcentrismo en el discurso, bien sea por ocultación de las mujeres, bien sea porque estas aparecen discriminadas con respecto a los varones, tratadas despectivamente o maltratadas. Pero también daremos cuenta de discursos alternativos, minoritarios, que cuestionan la discriminación femenina y ayudan a construir realidades sociales igualitarias entre los sexos. Previamente, nos detendremos en la consideración gramatical del género y en la polémica generada en relación con la norma del masculino extensivo. Y, por último, reflexionaremos sobre las alternativas que se ofrecen para la práctica de un lenguaje no sexista.

2. Género gramatical y sexismo

Algunos de los elementos sexistas del lenguaje tienen una clara vinculación con la estructura gramatical de la lengua española, como son los que tienen relación con el género gramatical y el hecho de que el femenino sea el término ‘no marcado’ de la oposición de género, aspectos que, como defiende Demonte (1991) son las zonas del sistema gramatical en que se detectan

conexiones explícitas entre el género –en el sentido de conjunto de fenómenos sociales, culturales y psicológicos ligados al sexo (Demonte, 1991; McConnell-Ginet, 1992)- y las unidades lingüísticas.

Sobre estos fenómenos existe un fuerte debate en el ámbito lingüístico y también en el ámbito social. ¿El sexismo está en la lengua o en los hablantes? ¿Es lícito ‘feminizar’ el léxico? ¿Debemos las mujeres sentirnos excluidas en el uso del masculino genérico?... son algunas de las cuestiones objeto de reflexiones, análisis... por parte de los lingüistas y que tienen una gran presencia en los medios de comunicación en los últimos tiempos.

Ahora bien, lo que nos interesa desde el punto de vista discursivo, que estudia la lengua en sociedad, es que los hablantes parecen hoy reaccionar contra la invisibilidad de las mujeres producida por imperativo de la gramática, diseñando prácticas discursivas que las hagan visibles. Si bien es cierto que entre los lingüistas es frecuente la posición que reclama la neutralidad de la gramática, también es cierto que buena parte de los hablantes no parecen vivirla como tal.

2.1. El masculino no marcado

En la lengua española, el género masculino funciona como ‘no marcado’, es decir, puede utilizarse como genérico, siendo la solución en los procesos de coordinación en que están implicados nombres de género opuesto, y también sirve para los casos de sustantivación o de género no léxico (Ambadiang, 1999).

En el caso de los nombres de persona –que es el grupo al que vamos a reducir nuestro análisis, aunque a veces utilicemos comparaciones con otros grupos de nombres-, el hecho de que el masculino funcione también como no marcado y que, por tanto, no solo pueda indicar el sexo masculino de su referente, sino que pueda utilizarse, además, con referentes de sexo femenino, mientras que el género femenino solo puede designar referentes de sexo femenino, ha sido considerado como una muestra de que la lengua española es sexista, al ocultar a las mujeres, (Suardiaz, 2002). Esta asimetría entre ambos géneros se ve reforzada (Ambadiang, 1999) por el hecho de que, en el resto de

los seres animados, los genéricos pueden ser de ambos géneros (*hormiga, gacela, león, cocodrilo*).

Suardiaz (2002) señala tres manifestaciones principales del masculino no marcado: el comportamiento de ciertos pronombres indefinidos, la concordancia en masculino en los casos de concurrencia de géneros opuestos y el uso genérico de formas lingüísticas en masculino.

Trataremos las dos últimas manifestaciones en los siguientes apartados. En relación con el primer fenómeno, la autora que citamos señala los pronombres *uno, nadie y alguien*. *Uno* es invariablemente masculino¹: *Uno (*una)*² *no puede hacer dos cosas a la vez*. *Nadie y alguien* son formas neutras, sin embargo, en la concordancia se comportan como masculinas: *No conozco a nadie tan tonto (*tonta), es obvio que alguien está aún despierto (*despierta)*.

Ahora bien, es constatable algún caso de modificación, en el uso, de tal normativa. Mercedes Bengoechea³ cita, como ejemplo, el artículo de Ana M^a Moix, en *Babelia*, 28 de enero de 2006, "Hurgar en la naturaleza humana", donde escribe: "Amelie... es una de esos autores que...", una prueba de las múltiples transformaciones que están dándose en la práctica discursiva, fruto de los análisis, reflexiones y propuestas realizados desde el feminismo. Y abundando en este mismo ejemplo, la siguiente noticia resulta muy ilustrativa de las vacilaciones y cambios que se producen en esa práctica:

Identificado el cuerpo de uno de los cuatro estudiantes catalanes desaparecidos en México

Una de las accidentadas en México sostiene que el barquero les dejó colgados

SALVADOR CAMARENA | REBECA CARRANCO - México | Girona - 31/07/2010

Socorristas mexicanos han encontrado esta madrugada (hora española) el cadáver de una mujer en el río Tanchachín, en el estado de San Luis Potosí. El Ministerio Público de la procuraduría general de justicia ha informado de que la víctima ha sido identificada como Neus Terradas Trias, una de las personas perdidas tras volcarse el miércoles la lancha en la que viajaban seis españoles.

"La causa de su muerte fue por ahogamiento", dijo Gerardo Cabrera, director de Protección Civil de San Luis Potosí, quien se encuentra al frente de las labores de búsqueda. Cabrera también ha informado que "el cuerpo fue hallado en el paraje Puente de Dios en una empalizada" sobre el río Tampaón a unos 20 kilómetros del lugar donde desaparecieron los españoles.; desde donde se le trasladó a la cabecera municipal de Aquismón, donde se encuentran los dos españoles que lograron salvarse del fuerte caudal del río.

¹ Suardiaz (2002) señala un uso restringido del pronombre *una* en condiciones muy concretas, por ejemplo, en casos de conversación entre mujeres a las que une un vínculo muy estrecho.

² Se utiliza el asterisco (*), como es norma en los textos lingüísticos, para expresar una forma incorrecta, según el criterio de la RAE.

³ Conferencia en el Instituto de la Mujer (Madrid) el 13/3/08

Aina Frau, una de los seis universitarios catalanes que viajaban en la barca, aseguró que el barquero que les llevaba "les dejó colgados" y abandonó la barca en plena travesía cuando vio las crecidas aguas del río. Así se lo contó Aina a su padre, Antoni Frau.

La joven, natural de Mallorca, y Bernat Palau, lograron agarrarse a unas ramas y nadar hasta la orilla, pero los cuatro compañeros que viajaban en la embarcación desaparecieron bajo las aguas. Se trata de la víctima ya identificada, su hermana Núria, Irene Carbó Xifre y Francesc Espasa Nolet. Las tres primeras residentes de Cassà de la Selva (Gironès), mientras que la familia de Francesc Espasa vive en Lleida. Los jóvenes tienen entre 20 y 26 años.

Las autoridades mexicanas habían prohibido días antes la navegación por el río a causa de las fuertes lluvias, pero el barquero Miguel Maldonado les ofreció llevarles hasta las Cascadas de Tamul. El hombre les dijo que era seguro, según contaron a este periódico las autoridades locales. Ninguno de ellos llevaba chaleco salvavidas.

Maldonado está detenido. Si los jóvenes aparecen muertos, el hombre se enfrentará a un delito de homicidio culposo, en grado de responsable probable, según explicaron las autoridades mexicanas.

El responsable del Departamento de Protección Civil de San Luis de Potosí, Gerardo Cabrera Olivo, se mostró ayer pesimista sobre la posibilidad de encontrarles sanos y salvos. "Llevan ya dos días, es un poco difícil que estén con vida, pero la esperanza es lo último que se pierde", indicó.

En la búsqueda participan desde el jueves decenas de personas, entre lugareños, buzos y socorristas, repartidas en grupos y apoyadas desde el aire por un helicóptero.

Extraída de la edición digital del periódico El País, del 31 de julio de 2010

En el titular de la noticia se utiliza la construcción partitiva con sus dos elementos, el que designa a la parte y el que designa al todo, en masculino para referirse a la mujer cuyo cadáver se ha encontrado: "uno de los cuatro". En el subtítulo, ambos elementos se utilizan en femenino: "una de las accidentadas". Por fin, en el cuerpo de la noticia se mezclan los géneros: "una de los universitarios"

2.1.1. El predominio de la concordancia en masculino

Como señala Martínez (2006), hay varios casos de concordancia en femenino: a) en la llamada aposición bimembre o explicativa: *Diez mujeres y algunas niñas, el pueblo entero, estaban aterradas*; b) cuando un único artículo determina, o un adjetivo antecede, a varios sustantivos, donde la concordancia se establece con el sustantivo más inmediato: *Las niñas y niños de este lado deben avanzar al frente*. Sin embargo, no cabe duda de que, en la gran mayoría de los casos, como es la coordinación y la yuxtaposición, como él mismo reconoce, el masculino prevalece, y así, resulta obligatorio decir *A las cinco tías y a su sobrino los trataron como extraños* (ejemplo propuesto por el propio J. A. Martínez), a pesar de que ellas son cinco y él solo uno.

Algunas propuestas realizadas desde el feminismo recomiendan romper la regla de la concordancia en algunos casos, haciendo, por ejemplo una concordancia por proximidad como en *Los hombres y las mujeres japonesas*⁴, lo que es rechazado por la RAE, que solo lo admite “cuando los sustantivos coordinados se conciben como una unidad, de la que cada uno de ellos designa un aspecto parcial”⁵: *La gente de origen y habla francesa predomina en la provincia de Quebec*.

Pero es preciso recordar que hay casos en que la concordancia burla la norma general y se acepta sin provocar la hilaridad de nadie: quizá no sea casual que en la expresión *cabeza de familia*, el sustantivo femenino *cabeza* vaya normalmente acompañado del artículo *el* y el DRAE lo recoja, en este caso, como ‘común’. Se trata probablemente de que los varones –generalmente los ‘cabezas de familia’ en nuestra sociedad- no deben sentirse reflejados en la expresión *la cabeza de familia*. Lo mismo ocurre en el ejemplo *Juan es un rata*⁶, donde el determinante no concuerda con el sustantivo al que antecede, sino con el sujeto de la oración.

2.1.2. El masculino genérico

La tercera manifestación del masculino no marcado es la utilización de este como genérico o extensivo, es decir, el masculino tiene la capacidad de referirse a todos los miembros de la clase, en el caso del masculino plural, y de designar a la clase, en el caso del singular, es decir, puede utilizarse como hiperónimo (Ambadiang, 1999; Demonte, 1991; Martín Rojo, 1996; Nissen, 1991; Suardiaz, 2002), de manera que *españoles* engloba al conjunto de españoles y españolas, mientras que *españolas* tiene un sentido intensivo, solo nombra a las mujeres. Pero aquí, (Ambadiang, 1999; García Meseguer, 1994) debemos hacer varias matizaciones a la regla general:

1. Si bien los genéricos correspondientes a todos los pares de nombres de persona cuyos miembros contraen una oposición de género son masculinos, hay nombres de persona que carecen de genérico, ya sea singular o plural:

⁴ Ejemplo citado por Mercedes Bengoechea (ver nota 3), extraído de El País, 6 de abril de 2004.

⁵ *Diccionario Panhispánico de Dudas*. Primera edición (Octubre, 2005).

⁶ Ejemplos citados por Suardiaz (2002)

modisto(s), *varón(es)*, *yerno(s)*, *mozo(s)* no tienen como referentes *modista(s)*, *mujer(es)*, *nuera(s)*, *moza(s)*. Se trata de nombres 'simétricos': el masculino ejerce la misma función que el femenino y no tiene la función de genérico.

2. Hay genéricos que lo son tanto en singular como en plural: *abogado/abogados*, pero hay genéricos que lo son solo en plural: *padre* no es genérico; *padres* sí puede hacer referencia a *padre(s)* y a *madre(s)*.

3. Los nombres comunes en cuanto al género -a los que García Meseguer denomina 'de género implícito' y M^a Luisa Calero (Calero Vaquera *et al*, 2003) 'extrasex'- son simétricos sin artículo, funcionando, entonces como genéricos no sexistas (*Se busca economista con experiencia*) y asimétricos con artículo: *economista(s)* frente a *el (los) economistas(s)*.

El fenómeno del masculino genérico, sin embargo, es de aplicación generalizada tanto en castellano como en muchas otras lenguas y resulta ser uno de los fenómenos más debatidos en los análisis lingüísticos sobre el sexismo en el lenguaje, pues, en ocasiones, las propuestas de cambio no son fácilmente practicables.

La utilización del masculino genérico, en muchas ocasiones, contribuye a falsear la realidad (Lledó, 1992), lo que se ejemplifica con la frase *Todos los espartanos eran educados para luchar desde que eran niños*, siendo, como sabemos, falso, que las niñas espartanas fueran educadas para luchar.

Además del problema de la ocultación femenina, hay que señalar que, en muchas ocasiones, la utilización del masculino produce una ambigüedad (Nissen, 1991) que no nos permite discernir sobre su sentido específico o genérico. McConnell-Ginet (1992) cita los estudios de Martyna (1980, 1983)⁷ en relación con el uso de *he*, en inglés, un pronombre masculino que también posee un uso genérico, donde, además de señalar que el uso de esta partícula en su sentido genérico es más frecuente en los hombres que en las mujeres, resalta la dificultad de conectar dicho pronombre con aquellos casos en que la masculinidad no se presume, dado que en otros casos, *he* supone masculinidad.

⁷ Martyna, W. 1980. "The psychology of the generic masculine", en McConnell-Ginet, Borker y Furman, *Women and language in literature and society*. Nueva York. Praeger. Y Martyna, W. 1983. "Beyond the he/man approach: the case for nonsexist language", en Thorne, Kramarae y Henley, *Language, gender and society*. Rowley, Newbury House.

2.1.3. El salto semántico

Una muestra especial de esa ambigüedad son las construcciones, muy comunes, que García Meseguer (1994: 63) llama ‘salto semántico’, lo que define como: “Se incurre en salto semántico cuando un hablante o escritor emplea un vocablo de género masculino en su sentido genérico y construye sobre él una primera frase cuyo significado conviene a uno y otro sexo; y, más adelante en el mismo contexto, repite el empleo de ese vocablo masculino (de forma explícita o implícita), pero esta vez en su sentido específico, es decir, referido a varón exclusivamente” y lo ejemplifica con: *Los ingleses prefieren el té al café. También prefieren las mujeres rubias a las morenas.* Si aplicamos nuestro conocimiento de la gramática, podemos pensar que *ingleses* está utilizado en sentido genérico y que es razonable que tanto los varones como las mujeres de Inglaterra opten por el té frente al café. Ahora bien, muy probablemente, la segunda frase nos obliga a cambiar de opinión con respecto al sentido genérico de la palabra *ingleses*. Para García Meseguer (1994: 63), este hecho “demuestra que en la mente del autor, el primer enunciado era ya sexista, circunstancia que habría pasado inadvertida de no haberse añadido la segunda frase”. Sea o no esa la causa, lo cierto es que la doble posibilidad que tiene el masculino de utilizarse como específico o como genérico conlleva la posibilidad de la ambigüedad. Son múltiples los ejemplos de ambigüedad que aparecen en la prensa diaria, como reflejan Catalá y García (1995) y el propio García Meseguer.

Catalá y García (1995: 25) amplían la caracterización del fenómeno del salto semántico que hace García Meseguer, a “todas aquellas producciones que, teniendo un claro sentido universal, excluyen a la mujer de forma lingüísticamente explícita del discurso universal”. Algunos ejemplos les sirven para establecer tal ampliación: *Los gibraltareños tienen todas las ventajas peninsulares (mujeres, sol, vino y música), Los socialistas... han venido a solucionar el problema a los capitalistas... se acuestan con las mujeres de los ricos... y acuden a sus fiestas acompañados por bellas mamíferas burguesas.* Por ello, estas autoras defienden que “el salto no se produce entre dos palabras,

sino que es un fenómeno discursivo. No es un salto entre el uso genérico y el uso específico del género gramatical masculino, es un problema que afecta a la coherencia textual". Y, por tanto, el salto semántico no propicia la ocultación de la mujer, sino que la saca del genérico, del discurso universal, y la pone en oposición no con el masculino, sino con lo genérico humano.

Como señala Suardiaz (2002), esta imprecisión produce efectos particularmente dañinos cuando se trata de referencias históricas, donde también es muy común su presencia. Así se plantea en VVAA (2001), al señalar como ejemplo de texto en los libros de enseñanza primaria *Los hombres primitivos eran nómadas y se desplazaban con sus mujeres, hijos y enseres de un lugar a otro*. Con expresiones de este tipo se transmite que las mujeres han jugado un papel pasivo en la historia de la humanidad, más aún, se las cosifica.

2.1.4. Alternativas al doble uso genérico y específico del masculino

Para resolver la ambigüedad, García Meseguer (1994) propone que se entienda siempre el masculino aislado como genérico y, si es que queremos referirnos a los varones, en exclusiva, utilizar profusamente el masculino específico adjunto a la forma genérica, en el caso de nombres de doble forma – masculina y femenina-: *Tres franceses varones heridos en accidente de automóvil*.

Otras propuestas parten de la consideración contraria: no entender el masculino como genérico, sino solo como específico y, por lo tanto, adjuntar siempre la forma femenina a la masculina, si queremos referirnos a ambos sexos, es decir, la fórmula del 'doblete' (Bengoechea, 2000).

La fórmula del doblote ha resultado ser la orientación más controvertida de todas las que, desde el feminismo, se han propuesto para corregir los aspectos sexistas del lenguaje. Ahora bien, el doblote no es ninguna novedad de nuestra época. De Andrés Castellanos (2000) cita un verso del *Poema de Mío Cid*, cuando se narra la entrada del Cid en Burgos, donde el poeta medieval utiliza tal fórmula:

mugieres e uarones, burgeses e burgesas

También aparece en el conocido romance “Álora, la bien cercada”⁸:

Viérades moros y moras / todos huir al castillo

Y aparece en determinados documentos históricos y jurídicos, donde se requiere una mayor precisión en el lenguaje. Si bien hemos de reconocer que se produce en esos casos un lenguaje ‘pesado’, de difícil lectura y, por supuesto, no es esta la solución generalizada, sino la del uso del masculino genérico.

Una buena parte de lingüistas rechazan el doblete alegando diversas razones, desde el principio de economía del lenguaje:

“Es una práctica antieconómica, innecesaria y redundante”⁹

o cuestiones de estilo:

“...vicio lingüístico, adoptado por ciertas feministas y difundido por la literatura progresista, de llamar por dos veces a las mismas personas: una regla elemental de estilo prohíbe repetir dos veces el mismo término, sin excepción alguna, ni siquiera como cláusula retórica”¹⁰

o de fluidez en el discurso:

“El doblete puede resultar elegante, pero siempre que no sobrepase los límites del vocativo. Porque, cuando entra en las normales funciones sintácticas del enunciado, puede amargarle la elocución al más temerario de los oradores, y también meter al auditorio en una situación de nerviosismo incontrolable: *“Como socias y socios de esta ong, todas y todos tenemos derecho a mostrarnos contrarias y contrarios al nuevo anteproyecto de ley del Gobierno: ninguna ni ninguno debe permanecer callada ni callado ante la nueva tesitura”...*” (Martínez, 2006)

⁸ *Romancero Viejo*. 1987. Editorial Castalia.

⁹ M^a Luisa Calero, 1994. “Ciudadanos/as todos/as... (Sobre usos y abusos de la distinción de género)” *Glosa*, n^o 5: 9-22. (Citado por Bengoechea, 2000).

¹⁰ GIL CALVO, Enrique. “¿Ciudadanas o ciudadanos?”. *El País*, 8 de marzo de 1996, p. 34. (Citado por De Andrés (2000))

o rechazando la vinculación del género gramatical con el sexo de los referentes:

“En las lenguas romances... existen géneros, y quizá por eso pueden parecer más sexistas. No es así... es una mera convención de la lengua”¹¹

Junyent (2008) rechaza la relación entre género y sexismo partiendo, por un lado, de los ‘universales lingüísticos’ que nos muestran que la oposición de género masculino/femenino en las lenguas del mundo es un fenómeno raro que solo se da en el 15% de las lenguas y que, si tenemos en cuenta su carácter de categoría obligatoria, el género no puede ser correlacionado con la cultura porque está regido por reglas del lenguaje que los hablantes no pueden controlar ni modificar sin alterar otros aspectos (concordancias, neutralizaciones, etc.). Y, por otro lado, de la distinción entre género y deixis, especialmente la identificación de los interlocutores y terceras personas: son las formas de identificación de los interlocutores que encontramos en las lenguas del mundo (sexo, estatus, edad, etc.), en cambio, las que sí pueden ser correlacionadas con aspectos culturales que no dependen de aspectos lingüísticos y por tanto pueden ser modificados.

En general, quienes se oponen al desdoblamiento del masculino genérico en sus correspondientes formas específicas de género parten de la consideración estructuralista de que el signo lingüístico es arbitrario —“una lengua es “amoral”, funciona exenta de toda ideología y por tanto no se ensucia” (Martínez, 2006)- y de que no existe vinculación entre la sociedad y el lenguaje, por lo que el problema de la discriminación de las mujeres debe resolverse en otros ámbitos sociales:

“Nuestros esfuerzos serían más rentables y eficaces si se encaminan a transformar la sociedad, no su código de comunicación... Este podrá, adicionalmente, reflejar o no esa igualdad, una vez alcanzada”.¹²

¹¹ Javier Marías, 1995. (Citado por Bengoechea, 2000).

¹² *Ibid.*

Si bien, en realidad, se acepta la relación lenguaje–sociedad, aunque la capacidad de influencia solo se entiende en un sentido: los cambios sociales pueden afectar al lenguaje, pero no lo contrario. Así, Javier Marías reconoce que las lenguas son un reflejo de la realidad:

“No caeremos, sin embargo en la ingenuidad de negar que... la sociedad patriarcal... se refleja de alguna u otra forma... en las lenguas; cualquier privilegio social puede derivar en un privilegio lingüístico.”¹³

Y se defiende la necesidad de que primero sea el cambio social y después vendrá el cambio lingüístico (Fuertes Olivera, 1991).

“Cambiemos la sociedad y cambiará el lenguaje... Creer que un cambio de los paradigmas morfológicos de la lengua impulsará un cambio de la sociedad es un poco el colmo de la ingenuidad neoplatónica”. (López García, 1991:56)

Por lo general, se apela a la diferenciación entre ‘lengua’ y ‘habla’ para descargar de sexismo a la primera en pro de la segunda y, por tanto, hacer recaer el calificativo de sexistas sobre los hablantes, sobre la sociedad:

“identificar la lengua... y el habla... lleva a cargar sobre la lengua histórica todas las responsabilidades y prejuicios de sus usuarios” (Martínez, 2006).

De la misma manera, Javier Marías defiende que

“Ninguna lengua, per se considerada, presenta un comportamiento sexista... las lenguas en sí mismas y por sí mismas están libres de toda sospecha, son meros instrumentos puestos a disposición de los usuarios”.

La misma consideración expresa Eulalia Lledó (2007), si bien defiende la presencia del femenino como forma de visibilizar a las mujeres en el discurso:

“A hores d'ara ja es deu haver vist que la llengua no és sexista, ni racista, ni conté en la seva essència cap biaix ideològic. Les llengües, ja sé que dir-ho és

¹³ *Ibid.*

una obvietat, són senzillament sistemes de comunicació, sistemes que permeten afinar molt i molt a l'hora de compartir informació, sentiments, coneixements... Amb la llengua podem dir mentides, i no per això diem que la llengua és mentidera; podem reprimir una persona, i no per això atribuïm a la llengua la repressió; podem animar, i no per això diem que és especialment encoratjadora.”

Frente al uso del masculino genérico y en defensa de la doble forma femenina y masculina en los nombres de persona (Bengoechea, 2000), se alega el principio de la precisión semántica y el derecho de las mujeres a ser nombradas, lo que debe anteponerse a los principios estilísticos. En respuesta a los argumentos contrarios, se rechaza como contradictoria la afirmación de que el habla es libre y no se puede censurar, al tiempo que se prohíbe el doblote. Y se recuerda que el uso del masculino genérico no es una regla perteneciente a la estructura de la lengua, sino una interpretación pragmática de la misma. Su interiorización hace que resulte casi imposible caer en la cuenta de su arbitrariedad:

[se trata de] “...convenciones y normas elaboradas por el ser humano y que, como tales, pueden variar y transformarse a lo largo de la historia de la humanidad. Nuestro vocabulario y nuestra gramática se construyeron en unas condiciones sociohistóricas que han empezado a cambiar y deben seguir haciéndolo.” (Bengoechea, 2000:51).

Nissen (1991:354-356) nos da ejemplos variados de la preferencia de los usuarios españoles por el sentido específico frente al genérico, que llegan incluso a la conversión de una entidad tradicionalmente asexuada en una palabra que refleja el sexo biológico: *Un hombre cansado dice: “Voy a dormir con los ángeles, o mejor, con las angelitas”.*

En los últimos años asistimos a un incremento del uso de la doble forma masculina y femenina en los ámbitos públicos. Quienes la utilizan, personajes públicos que tienen una gran audiencia e influencia, reflejan su sensibilidad por hacer visibles a las mujeres en el discurso. Pero, a la vez, se dan casos de exageraciones, que provocan cierta hilaridad, al contravenir en exceso la

práctica común del lenguaje. La experiencia nos dice, además, que esta convención verbal puede ser, sin más, la expresión de 'lo políticamente correcto', la fórmula 'obligada' para quedar bien con determinado público, que, en la práctica, oculta una realidad 'dura o malsonante', es decir, el eufemismo que sirve de tapadera de discriminaciones sexistas más importantes, en palabras de López García (1991: 55), "la continua exhibición de lo formal suele esconder su falta de contenido real."

La RAE, en su Nueva Gramática de la Lengua Española, de 2010, lo rechaza, tildándolo de "circunloquio innecesario", puesto que "el empleo del género no marcado es suficientemente explícito para abarcar a los individuos de uno y otro sexo". Admite la doble mención como señal de cortesía, en ciertos usos vocativos o cuando no quede suficientemente claro que el masculino comprende por igual a los individuos de ambos sexos, para deshacer la posible ambigüedad, como en *Los españoles y las españolas pueden servir en el ejército*, y también la posibilidad de añadir modificadores restrictivos al sustantivo (*empleados de ambos sexos*) o apostillas diversas (*empleados, tanto hombres como mujeres*). (Manual, parágrafos 2.1.3b y 2.1.3c)

2.1.5. Los nombres de profesiones

Un caso especial de uso del masculino genérico es el de los nombres de profesión (Calero, 1999; Lledó, 2006; Suardiaz, 2002), que son todos masculinos excepto los que designan funciones domésticas u oficios desempeñados históricamente por mujeres, que son femeninos, o algunos nombres comunes en cuanto al género, si bien con forma femenina, que, como hemos visto más arriba, con artículo masculino se convierten también en genéricos (*periodista, economista...*). Es este el caso más relevante de la vinculación del lenguaje con la sociedad (Calero, 1999; Calero Vaquera *et al*, 2003): en la medida que la sociedad ha separado las esferas pública y privada, asignando el trabajo en la primera a los hombres y las tareas en la esfera privada, doméstica, a las mujeres, por lo general, los nombres con que la sociedad ha denominado unos y otros trabajos se corresponden en su género al reparto del trabajo por sexos. Y resulta también relevante demostración de esa

vinculación cómo, a medida que las mujeres se incorporan a los trabajos del ámbito público (Fernández Lagunilla, 1991; Lledó, 2007; Nissen, 1991), las profesiones van adquiriendo también denominaciones en femenino, lo que, por otra parte, (Nissen, 1991) influye en la interpretación del masculino extensivo. Lo contrario, la extensión al masculino de una profesión nombrada en femenino, no tiene la misma frecuencia, debido, principalmente a que los varones no se incorporan de la misma manera a profesiones consideradas femeninas. La RAE va incorporando a su Diccionario estos nuevos géneros (Calero, 2004), aunque no con la suficiente agilidad y coherencia de criterios al establecer el lema correspondiente.

El DRAE (Calero, 2004: 370) incorporó en su 22ª edición 33 nuevas designaciones de las trabajadoras o de mujeres que ocupan un cargo. Como ejemplo de lo dicho, la tabla VII.1 compara los cambios realizados por el DRAE en la 22ª edición (2001) y los que propone para la 23ª, con respecto a varias profesiones¹⁴.

TABLA VI.1
DEFINICIONES DEL DRAE

DRAE, 22ª edición	DRAE, 23ª edición (propuesta)
Introduce <i>choferesa</i> . f. Mujer que, por oficio, conduce un automóvil. Mantiene <i>chófer</i> . m. Persona que, por oficio, conduce un automóvil.	Mantiene <i>choferesa</i> . f. Mujer que, por oficio, conduce un automóvil. Modifica <i>chófer</i> . com. Persona que, por oficio, conduce un automóvil.
<i>dramaturgo</i> . m. Autor de obras dramáticas. (No recoge <i>dramaturga</i>).	Modifica <i>dramaturgo</i> , <i>ga</i> . m y f. Autor de obras dramáticas. Il 2. m. Persona que adapta textos y monta obras teatrales.
<i>azafata</i> . f. Mujer encargada de atender a los pasajeros a bordo de un avión, de un tren, de un autocar, etc. (No recoge <i>azafato</i>).	Modifica <i>azafato</i> , <i>a</i> . m y f. Persona encargada de atender a los pasajeros a bordo de un avión, de un tren, de un autocar, etc.
<i>alguacil</i> . 1. com. Oficial inferior de justicia, que ejecuta las órdenes del tribunal a quien sirve. (No recoge <i>alguacila</i>)	Modifica <i>alguacil</i> , <i>la</i> . 1. m. y f. Funcionario subalterno de un ayuntamiento o un juzgado.

¹⁴ Se utilizan para esta pequeña muestra, ejemplos utilizados en Calero, 2004 y la página web de la RAE, donde, en fecha 19/8/08, aparecen las propuestas de cambio para la versión 23ª del DRAE.

Como puede observarse, el DRAE acepta la denominación *choferesa* en la 22ª edición y lo incluye como lema aparte. Y en el caso de *chófer*, aunque lo define como ‘persona que...’ –sustituyendo a la anterior fórmula sexista ‘el que...’–, mantiene la calificación de género masculino, en clara contradicción con la nueva definición. Parece que los lexicógrafos del RAE han sido conscientes del error y ahora proponen para *chófer*, la marca ‘com.’ –común en cuanto al género–, y se sigue considerando la forma masculina como genérica.

En el caso de *dramaturga*, se ha optado por un solo lema de doble forma –una de las pruebas de la ausencia de unidad de criterios, que Calero (2004) resalta–; ahora bien no se otorga a la forma femenina la segunda acepción.

Y se introducirá en la 23ª edición el masculino *azafato*, así como el femenino *alguacila*, reconociendo la existencia respectiva de varones y mujeres en esas profesiones.

Es necesario que tengamos en cuenta que cuando la RAE admite nuevo léxico es cuando está suficientemente documentado en su uso y lo recomienda en el caso de que se vaya asentando en la lengua culta¹⁵. Por ello, debemos pensar que, al admitir los anteriores, y muchos otros, vocablos en femenino, estamos ante verdaderas transformaciones en el lenguaje de la sociedad. El buscador de Internet Google, por ejemplo, nos da para la voz **obispa* 15.900 páginas en español¹⁶ y, sin embargo, la 22ª edición del DRAE no la recoge, ni está entre las propuestas de modificación para la 23ª edición. Si el DRAE, por el contrario, recoge *dependienta* (a pesar de que *dependiente*, como adjetivo, es invariable), es porque hay muchas dependientas (Lledó, 2006), por lo que la utilización de este femenino está normalizada.

No obstante, quedan aún muchas profesiones que se resisten a recibir una denominación femenina. Es el caso, por ejemplo, de *gobernanta*, que, al tener una utilización específica para designar a la ‘Mujer que en los grandes hoteles tiene a su cargo el servicio de un piso en lo tocante a limpieza de habitaciones, conservación del mobiliario, alfombras y demás enseres’ no permite una utilización con el significado que tiene para el varón *gobernante*

¹⁵ “La RAE, las palabras y las personas”. Ignacio Bosque. *El País*, 5/XII/06.

¹⁶ Consulta, 19/VIII/08

(‘que gobierna’). Ni el DRAE pretende modificarlo en su próxima edición ni parece común en el habla este segundo significado¹⁷. Se trataría, en este caso, de lo que García Meseguer (1994) llama “vocablos ocupados”, si bien, es posible que, en la medida en que siga incrementándose el número de mujeres que ejercen el cargo de gobernante, estas puedan llegar a ser denominadas gobernantas, como ha ocurrido en otros casos, como *alcaldesa* (antes solo ‘mujer del alcalde’) o *intendenta* (antes solo ‘mujer del intendente’ o la fórmula genérica ‘mujer que desempeña una intendencia’¹⁸). El hecho de que un vocablo exista con un significado puede suponer una mayor dificultad para la aceptación social de dicho vocablo con un significado nuevo, pero no la imposibilidad, pues los fenómenos de polisemia son abundantes en nuestra lengua. Así, Mercedes Bengoechea¹⁹ propone la utilización del término *soldada* para la mujer que ejerce tal profesión, a pesar de su significado de ‘sueldo, salario, estipendio’, al igual que ocurre en muchos otros casos:

“...no hay que pensar que esta nueva acepción es incorrecta porque el campo semántico ya está ocupado; hay más de 80 oficios de varón que cuentan con otros significados, como joyero, y nadie se ha escandalizado”.

La publicación del Instituto de la Mujer (2006: 27) recoge varios términos para los que se está popularizando un femenino propio, que pervive junto al caracterizado por el DRAE como común: *la cliente / la clienta; la peón / la peona; la ayudante / la ayudanta; la canciller / la cancellera; la oficial / la oficiala; la pariente / la parienta; la edil / la edila; la concejal / la concejala; la fiscal / la fiscalía; la juez / la jueza*. De ellos, el DRAE ha aceptado *clienta, ayudanta, oficiala, parienta, edila, concejala, fiscalía y jueza*.

Pero la RAE, así como determinados lingüistas, comentaristas de prensa... rechazan vivamente la feminización de vocablos que se propone desde ámbitos feministas. Citaremos solo un ejemplo: Gregorio Salvador, miembro de la RAE “se llevó las manos a la cabeza al escuchar cómo el pasado lunes,

¹⁷ Una rápida consulta en Google (20/IX/08) nos da exclusivamente referencias con el primer significado.

¹⁸ DRAE, 21ª edición.

¹⁹ “En busca de informativos sin expresiones sexistas” *El País*, Sociedad, 29/IV/07.

durante su comparecencia en el Congreso, la ministra de Igualdad hablaba de *miembros y miembras*... La lengua es un sistema económico de expresión y el masculino vale en este caso como término neutro que sirve para masculino y femenino", afirmó."²⁰

2.1.6. El caso de *hombre*

De nuevo nos encontramos con un problema de ambigüedad semántica, además de un problema de sexismo (García Meseguer, 1991, 1994). La palabra *hombre* puede equivaler a *varón* o a *persona* y, en este último caso, la ocultación de la mujer resulta para el feminismo, claramente ofensiva.

Un ejemplo significativo lo encontramos en el periódico *El País* del domingo, 1 de febrero de 2009. Claudi Pérez, escribe, en su crónica sobre el Foro Económico Mundial de Davos, que se estaba celebrando en esa fecha, "El *boom* de los últimos años era para el hombre de Davos la consecuencia del triunfo del mercado sobre el Estado"²¹, obligándonos a dudar de su intención: ¿el autor de la crónica utilizará la palabra 'hombre' en el sentido genérico de 'persona' o, más bien, reflejará la realidad sexista de la inexistencia de mujeres en los altos niveles de la Política y la Economía, dándole a 'hombre' el valor de 'varón'? Curiosamente, la página siguiente muestra una fotografía de Ana Patricia Botín, presidenta de Banesto y miembro del Consejo del Banco Santander, interviniendo ante un micrófono, cuyo pie de foto la sitúa en la cumbre de Davos. La duda se ha disipado: Claudi Pérez utilizaba 'hombre' con un sentido genérico, ya que, aunque probablemente muy pocas, sí hay mujeres en la cumbre de Davos, alguna de las cuales tiene en esa importantísima cumbre una activa presencia, como Christine Lagarde, ministra francesa de Economía, en ese momento, o la canciller alemana Angela Merkel²²

En el mismo periódico y el mismo día aparece un artículo de Timothy Garton Ash²³ que comienza con la frase "El Hombre de Davos, el *mamífero más*

²⁰ *El Periódico.com*. Sociedad. 11/6/2008

²¹ También hemos de considerar que, en la misma crónica, el autor utiliza la expresión "Las *vedettes* del capitalismo...", con idéntica referencia.

²² *El País*. 2/2/2009, pág. 20.

²³ Traducción de María Luisa Rodríguez Tapia

evolucionado del planeta...” No es extraño que tanta insistencia resulte ofensiva para un mínimo de sensibilidad feminista.

Además, son muchas las frases institucionalizadas en que se utiliza el vocablo *hombre* con el valor de ‘persona’ –*hombre bueno*: ‘el mediador en los actos de conciliación’, *hombre de paja*: ‘el que actúa al dictado de otro que no quiere figurar en primer plano’, *como un solo hombre*: ‘dicho de proceder un conjunto de personas: Con unanimidad’²⁴-, expresiones en las que resulta difícil que las mujeres se sientan referidas.

El uso de la palabra *hombre* en sentido genérico es una muestra de la consideración social de que los seres humanos son varones, a no ser que se demuestre lo contrario, y favorece que esa siga siendo la consideración futura, otro elemento más, de los muchos que el subconsciente va adquiriendo desde que nacemos, de prevalencia social de lo masculino.

María Luisa Calero (Calero Vaquera *et al*, 2003), no obstante, entiende que *hombre* no es un verdadero genérico, pues, así como *flor* sí incluye el significado de *crisantemo* o *jazmín*, constituyendo la primera un hiperhónimo de las segundas, es decir, mostrándose semánticamente inclusiva, no ocurre lo mismo con *hombre*, pues, si bien podemos entender su significado como *ser humano* en la expresión *El hombre es mortal* o en *Juan es (un) hombre*, es incongruente la expresión *María es (un) hombre*, a diferencia de *María es un ser humano*.

Las propuestas realizadas desde el ámbito feminista son dos:

García Meseguer (1994: 47) propone restringir el uso de *hombre* al sentido genérico, equivaliendo a *persona*, y utilizar la palabra *varón* para el significado específico. Alega la conservación en español de la terna latina *homo-vir-mulier*, frente al inglés, francés e italiano, que solo cuentan con la forma masculina *man / homme / uomo* y la femenina *woman / femme / donna*.

La otra propuesta es no usar *hombre* en sentido genérico, sino *persona* o *ser humano*, *humanidad*, *especie humana*... (Suardiaz, 2002; UNESCO, 1999)

Hay que destacar, por otra parte, la tendencia de los hablantes a la interpretación no extensiva de los términos masculinos. Martín Rojo (1996) y

²⁴ Definiciones del DRAE.

Nissen (1991) se hacen eco de una investigación de Perissinotto²⁵ en que, en una escala jerárquica de genéricos, el término *hombre* recibe un diez por ciento de interpretaciones genéricas mientras que *individuo* obtiene un porcentaje del ochenta por ciento, es decir, que el término *hombre* es un 'genérico pobre'.

Calero Vaquera *et al* (2003) coinciden en la percepción de que *hombre* pierde progresivamente la capacidad de incluir a los individuos de ambos sexos, tanto en singular como en plural.

Y Martín Rojo (1996) recoge estrategias discursivas encontradas en el ámbito laboral, entre jefes de personal y directivos de empresas, que eliminan el término *hombre* y lo sustituyen por *persona* o *gente*, que parecen ser muestra de la interiorización del discurso de la igualdad. Si bien esa sustitución no significa un cambio profundo en la visión de la sociedad, sino un fenómeno incipiente, al que llama 'androcentrismo inhibido', pues los referentes de estos nuevos términos siguen siendo, en muchos casos, exclusivamente masculinos.

2.2. Alguna precisión en cuanto al género gramatical

Frente a la oposición de número (Ambadiang, 1999), en la lengua española, la oposición de género tiene más complejidad, pues, mientras que la primera tiende a recibir una solución formal única (ausencia o presencia de –(e)s), la de género tiene soluciones de diversa naturaleza: en ocasiones la oposición de género se marca mediante unidades léxicas independientes (*hombre/mujer*, *padre/madre*), en otras ocasiones se trata de palabras *cuasi* homónimas (*libro/libra*, *suelo/suela*) y en otras, mediante palabras que comparten la raíz pero no la desinencia (*gato/gata*, *niño/niña*). Esta diversidad tiene consecuencias múltiples que afectan a la arbitrariedad o motivación del género, así como a la naturaleza semántica o formal de los factores que lo determinan.

Los lingüistas estructuralistas defienden la arbitrariedad del género, su entidad exclusivamente morfológica y su función estrictamente para la concordancia (Alarcos, 1994; Martínez, 1976, 2006). Rechazan su motivación

²⁵ Perissinotto, G. (1982): "Lingüística y sexismo". *Diálogos*, 18: 30-34.

semántica o la admiten como característica secundaria, al entender que puede tener significados diversos:

“La variedad de designaciones a que aluden los dos géneros y la arbitrariedad en muchos casos de la asignación de masculino o femenino a los significados de los sustantivos impiden determinar con exactitud lo que significa realmente el género. Es preferible considerarlo como un accidente que clasifica los sustantivos en dos categorías combinatorias diferentes, sin que los términos *masculino* o *femenino* prejuzguen ningún tipo de sentido concreto.” (Alarcos, 1994: 62)

“En definitiva, que no solo no existe identificación entre género y sexo, sino que su asociación es estadísticamente minoritaria.

Entonces, ¿para qué sirve el género cuando no sirve para nada significativo? Pues –unas veces con el número, y otras también con la persona– funciona como enganche de la concordancia.” (Martínez, 2006: s/p.)

Nos parece, sin embargo, más oportuna la tesis de otros (Ambadiang, 1999; Arias Barredo, 1995), que defienden que, en español, el género de los nombres no solo tiene un contenido formal (expresado la mayor parte de las veces mediante los morfemas *-o/-a*), sino que también tiene un contenido semántico, siendo este, en el caso de los nombres animados, preferentemente el del sexo del referente, y en el de los nombres inanimados, de naturaleza muy diversa, dependiendo sobre todo de las clases léxicas en que estos nombres están distribuidos. En el caso de los primeros, los nombres animados, son los criterios semánticos los que determinan la asignación de género, siendo la información relativa al sexo del referente la que prima en los nombres de persona (los nombres epicenos y comunes se consideran casos anómalos, suspendiéndose la diferenciación sexual en los epicenos y manifestándose la oposición de género en el esquema de concordancia, en los comunes). En el caso de los segundos, los inanimados, el género resulta de la interacción de diversos factores semánticos y formales.

Y muy acertadamente, Calero (1999), a pesar de que considera que el género es un accidente gramatical cuya función no es la de marcar el sexo del

ser al que hace referencia, sino establecer la concordancia, reconoce que es así como se interpreta por los hablantes, quienes, a partir de aquellos sustantivos cuyo género gramatical designa el sexo biológico de la persona o del animal al que hacen referencia, extrapolan en múltiples ocasiones dicha referencia a otros nombres. Y señala varias causas, entre ellas:

- Las lenguas de los países occidentales, donde ha surgido, precisamente, la lucha por la igualdad de los sexos, son lenguas con género gramatical y, por tanto, donde puede plantearse la posibilidad de la existencia de relación entre género gramatical y sexo biológico.
- La inercia de los hablantes que, al aplicar el género femenino para referirse a las hembras -y el masculino para los machos- de algunas especies, han llegado a considerar la igualdad género–sexo.
- Se utilizan los mismos adjetivos –*masculino* y *femenino*- para designar tanto los géneros gramaticales como los sexos.
- Desconocimiento de los usuarios de la estructura real del género gramatical.

Insistiendo en esa vinculación sexo-género, Ambadiang (1999:4859) señala que “los procesos flexivos característicos de los nombres animados tienden a extenderse a los demás nombres. Así la oposición -o/-a [...] puede aparecer en formaciones secundarias [...] que designan referentes animados [...] o inanimados [...]. En otras palabras, se extienden a los nombres inanimados no solo la tendencia al emparejamiento y la oposición de género que conlleva, sino también las marcas canónicamente asociadas con el contraste formal característico de los nombres que tienen moción de género.” Y Arias Barredo (1995: 29), partiendo del principio, enunciado por Hjelmslev, del significado potencial del género -según el cual, establecido un dominio en el que parece particularmente fácil motivar cada una de las formas (masculino para designar macho y femenino para designar hembra), los otros empleos se considera que representan un estado latente de dicho dominio-, aprovecha para “hablar de la fuerza homologadora del sistema, que proyecta algunas zonas bien estructuradas como la que implica ‘sexo’, sobre el resto de la lengua, polarizándola en dos géneros gramaticales.”

Ello explicaría la tendencia de los hablantes a la formación de femeninos o masculinos en los nombres de persona, cuando lo consideran necesario. El propio Alarcos (1994:61) recoge los ejemplos *huéspededa, patrona, oficiala, jefa, monja, sirvienta, ministra, asistente, jueza...* o, aunque más raros, *viudo y modisto*.

2.3. Perspectiva histórica en la consideración teórica del género gramatical

La tradición aristotélica (Arias Barredo, 1995) concebía el género como una categoría dentro de la ‘gramática de la palabra’ y la definía como un accidente ‘sexo’ de la sustancia ‘nombre’, expresada por una desinencia nominal. Concepción que se rechaza porque tal accidente no siempre aparece expresado lingüísticamente; cuando aparece lo puede hacer conformando una sustancia autónoma; en ocasiones se expresa sin necesidad de una desinencia que lo soporte; y, en múltiples ocasiones, hay género y no hay sexo.

En la primera gramática de la lengua española, la de Nebrija, de 1492, está también la identificación del género gramatical con el sexo biológico: el género es un accidente gramatical que distingue el macho de la hembra:

“Género en el nombre es aquello por que el macho se distingue de la hembra y el neutro de entrambos, y son siete: géneros masculino, femenino, neutro, común de dos, común de tres, dudoso, mezclado. Masculino llamamos aquel con que se ayunta este artículo ‘el’... Femenino llamamos aquel con que se ayunta este artículo ‘la’...” (Nebrija, 1980: 175-176)

Como se ve, hay en la definición de Nebrija una mezcla de criterios semánticos y sintácticos, al establecer, por un lado, que el género sirve para distinguir los sexos y, por otro, al definir cada género de su tipología por el artículo que acompaña al nombre. Y, como señala Calero (1999:147), en otro texto nebricense –*De institutione grammaticae*– se encuentra claramente la definición semántica del género y constantes alusiones al valor sexual de este accidente gramatical.

Los gramáticos de los siglos de Oro (Calero, 1999) se dividen entre los que asocian el género al sexo y los que lo ven asociado a aspectos formales, aunque los primeros consideran el aspecto semántico insuficiente y también tienen en cuenta la forma. Así, Juan de Valdés, en el *Diálogo de la lengua*, no sabe dar una regla en relación con qué vocablos son de un género o del otro (masculino y femenino) y solo sabe que “la mayor parte de los vocablos latinos guardan en el castellano el mismo género que en el latín”, si bien da una regla relativa a la concordancia unas líneas antes, al hablar de los artículos: “*El* ponemos con los nombres masculinos, diciendo *el hombre*, y *la* ponemos con los nombres femeninos, diciendo *la mujer...*”²⁶

Cristóbal de Villalón, según cita Arias Barredo (1990: 109), establece para el género un criterio semántico:

“Y ansí digo, que tres géneros solos hay del nombre en la lengua Castellana, y no más. Quiero decir, que todos los nombres que en la lengua castellana hay, o conviene por su significación al *masculino*, que es *macho*. O convienen al *femenino*, que es la *hembra*. O son del *común* de dos: porque convienen por significación a ambos dos *macho* y *hembra*”.

Pero, además, establece Villalón otro criterio formal o de diferenciación gramatical, la “mudanza de la letra final” o, más explícitamente, la anteposición de “los artículos *este*, *esta*, *aquel*, *aquella*, en el singular

“De manera que *este* y *estos* denotan el género *masculino* para señalar los nombres que convienen o significan el *macho*, o *machos*. Y *esta* y *estas* denotan el género *femenino* para señalar los nombres que convienen y significan la *hembra*, o *hembras*”.

En 1771, la Real Academia Española se decanta definitivamente por la argumentación semántica (Calero, 1999):

“Nuestra lengua solo conoce dos géneros en los nombres, el uno *masculino* y el otro *femenino*. El primero conviene a los hombres y animales machos y el

²⁶ Edición *on line* en Biblioteca Virtual Miguel de Cervantes, en www.cervantesvirtual.com. Acceso, 12/09/08

segundo a las mujeres y animales hembras. Estos son los primitivos y verdaderos nombres de *género masculino y femenino*, porque su significación distingue los dos sexos.”

Si bien, observamos una incongruencia al rechazar el género *epiceno* de latinos y griegos y defender que, al margen del significado del nombre, el género de este tipo de nombres es masculino o femenino según sean los artículos y adjetivos que le acompañan, es decir, aplicando, en este caso, un criterio sintáctico:

“A estos nombres llaman los Griegos y Latinos, *epicenos*; pero entre nosotros son de aquel género que señalan los artículos y adjetivos con que se juntan. Cuando se dice *el ratón chico*, *la perdiz mediana*, no se puede dudar que *ratón* es masculino y *perdiz* femenino, porque así lo denotan los artículos y adjetivos: ni se ganaría nada en llamar *epicenos* a estos nombres, no consiguiéndose con ello distinguir los machos de las hembras.”

Por otra parte, la Gramática de la Real Academia de 1771 no encuentra ninguna razón más que ‘la del uso’ para la adscripción a uno u otro género en el caso de los demás nombres, que no significan ni macho ni hembra.

El *Esbozo*, en 1983 combina criterios morfológicos y sintácticos en la definición del género de los sustantivos:

“Decimos que un nombre es femenino o masculino cuando las formas respectivamente femeninas o masculinas del artículo y de algunos pronombres, caracterizadas las primeras por el morfema de género –a, y las segundas por el morfema de género –o, –e o por ningún morfema, se agrupan directamente con el sustantivo en construcción atributiva o aluden a él fuera de esta construcción.” (Pág. 173)

Pero, a continuación, utiliza también el criterio semántico y nos habla de la significación de los nombres de persona:

“Si los nombres sustantivos apelativos son de persona, tenemos la idea de que femeninos y masculinos, tal como acabamos de definirlos, designan

respectivamente mujer y varón, o hembra y macho de algunas especies animales. “ (Pág. 173)

Y también otorga significación al género en los nombres de cosa, si bien, en este caso, señalando que es “casi siempre problemática y de ningún modo constante y regular”.

Alarcos, en 1994, considera que atribuir este sentido (sexo) al género solo es aceptable en unos pocos casos y que las diferencias sexuales no siempre determinan diferencias de género, como demuestran los nombres epíctetos –*hormiga, liebre, pulga, mosquito, ruiseñor...*- Además existen otros significados que pueden venir marcados por la diferenciación masculino/femenino y concluye: “... Es preferible considerarlo como un accidente que clasifica los sustantivos en dos categorías combinatorias diferentes, sin que los términos masculino y femenino prejuzguen ningún tipo de sentido concreto.” (Alarcos, 1994, pág. 60-63).

La Nueva Gramática de la RAE, de 2010, mantiene criterios sintácticos en la definición de *género*:

“2.1.1a Es el género una propiedad gramatical de los sustantivos y de algunos pronombres que incide en la concordancia con los determinantes, los cuantificadores (a veces asimilados a ellos) y los adjetivos o los participios. Las categorías que manifiestan género gramatical reproducen los rasgos de género de los sustantivos o de los pronombres, como se observa en estos ejemplos:

la [artículo femenino] *mesa* [sustantivo femenino] *pequeña* [adjetivo femenino]...”

Como se ha señalado más arriba, otros lingüistas contemporáneos (Ambadiang, Arias Barredo) optan por admitir una motivación semántica preponderante para los nombres animados, motivación que

“proyecta su sistema en el uso proporcionando el mecanismo de diferenciación y dando origen a creaciones analógicas (como en los casos de profesiones, favorecidas por la RAE) que han terminado por normalizarse.” (Arias Barredo, 1990:117)

Arias Barredo (1990) coincide con el rechazo a la consideración semántica como única motivación del género, pero cree que es más justa la revalorización de esa perspectiva, junto con las perspectivas morfológica y sintáctica.

3. En relación con el léxico

Muchos han sido los análisis realizados en relación con el sexismo que se transmite a partir de la utilización de determinado léxico. Desde el feminismo, desde determinadas instituciones y también desde una parte de la lingüística con sensibilidad feminista se han publicado análisis e investigaciones que han puesto de manifiesto cómo nuestra lengua puede contribuir al androcentrismo y a reforzar las desigualdades de sexo que existen en el orden social, a través del uso:

- a) de un tratamiento asimétrico según se aplique a varones o a mujeres;
- b) por la existencia de vacíos léxicos para la atribución femenina;
- c) por la atribución estereotipada de rasgos según el sexo.

Dichos análisis han contribuido a la reflexión sobre el lenguaje y al cuestionamiento del orden social que mantiene la discriminación femenina, así como del propio uso de la lengua, pretendiendo el rechazo de un uso que refuerce esa discriminación, y han sido la base para orientaciones alternativas, que trataremos después.

Haremos un somero repaso de algunas de las aportaciones realizadas en este terreno:

a) Asimetrías en la designación que refuerzan la desigualdad

- Para designar a una mujer, se utilizan los términos *señora/señorita*, según cuál sea su estado civil, es decir, se considera relevante el hecho de que esa mujer esté casada o soltera, lo que no tiene correspondencia en el caso de hombre, al que siempre se le denomina como *señor*²⁷.

Robin Lakoff, en 1975 (Lakoff, 1981) planteaba ya la falta de paralelismo entre el tratamiento masculino *Sr.* –independientemente de su estado civil- y la

²⁷ *Señorito* tiene otros significados.

doble posibilidad de tratamiento femenino *Sra./Srta.*, con lo que se manifiesta la importancia social de conocer el estado civil de la mujer, es decir, su estado en relación con el varón, para darle el tratamiento adecuado. Tanto Lakoff (1981) como García Mesequer (1991, 1994) y Suardiaz (2002) lo interpretan, además, como una muestra de que la personalidad de la mujer es otorgada, bien por el marido, bien por el padre, lo que no ocurre en el caso del varón, que obtiene la personalidad por sí mismo.

- Otra práctica muy común (García Mesequer, 1994; Lledó, 2007; Suardiaz, 2002) es la utilización de los nombres de pila para nombrar a las mujeres, incluso en diminutivo, mientras que ellos son conocidos por el apellido y, en su caso, el diminutivo se abandona cuando se cree que han crecido suficientemente, con objeto de reforzarlos en su papel serio masculino. Estas prácticas suponen la minorización de las mujeres.

- Igualmente, otro conjunto de expresiones minorizan a las mujeres, colocando a la mujer adulta en un escalón inferior al ocupado por el varón, al contemplarla como niña, muestra de una falsa actitud protectora que dificulta su autonomía. Suardiaz (2002) pone como ejemplo de ello el uso, por parte de los varones, del apelativo *nena*, para dirigirse a una mujer adulta, lo que no ocurre al contrario.

- Encontramos numerosas aposiciones adjuntas cuyo primer sustantivo es la palabra *mujer/es*, lo que no ocurre con las palabras *hombre/s* o *varón/es*, un tratamiento asimétrico que denota una visión androcéntrica (Bengoechea, 2008²⁸; Catalá y García, 1995), además de no ajustarse al concepto de aposición, puesto que, según el *Esbozo*, “Cuando queremos explicar o precisar el concepto expresado por un sustantivo por medio de otro sustantivo, ponemos los dos, uno a continuación de otro”²⁹. Es decir, el segundo sustantivo puede tener un carácter explicativo o bien especificativo pero, en cualquier caso, debe aportar significación al primero.

²⁸ Conferencia en el Instituto de la Mujer (Madrid) el 13/3/08

²⁹ RAE. *Esbozo de una Nueva Gramática de la Lengua Española*. 1983. Madrid. Espasa-Calpe.

Mercedes Bengoechea, analizando ese androcentrismo, utiliza como ejemplos algunas definiciones del DRAE que pueden ilustrar el aspecto del que hablamos:

chador. (Del persa *chaddar*).

1. m. Velo con que las mujeres musulmanas se cubren la cabeza y parte del rostro.

muecín. (Del fr. *muezzin*).

1. m. Musulmán que convoca desde el alminar.

guanepe.

1. m. *Ven.* Especie de cesta en la cual las mujeres indígenas llevan a los niños en su pecho.

guayuco. (Voz cumanagota).

1. m. *Col., Pan. y Ven.* Taparrabo usado por los indígenas americanos.

alcalde. (Del ár. hisp. *alqādī*, y este del ár. clás. *qāḍī*, juez).

m. Presidente del ayuntamiento de un pueblo o término municipal, encargado de ejecutar sus acuerdos, dictar bandos para el buen orden, salubridad y limpieza de la población, y cuidar de todo lo relativo a la Policía urbana. Es además, en su grado jerárquico, delegado del Gobierno en el orden administrativo.

alcaldesa.

1. f. Mujer que ejerce el cargo de alcalde.

Como puede observarse, se utiliza una definición asimétrica, que refleja que el varón tiene derecho a ocupar todo el espacio semántico, mientras que a la mujer se la define en relación con el varón y se insiste en el refuerzo de la identidad sexual. En los ejemplos anteriores no es necesario ni comunicativa ni gramaticalmente el sustantivo *mujer/es* y podrían haberse utilizado las fórmulas *las musulmanas*, *las indígenas*, *presidenta*, simétricamente a la fórmula masculina *musulmán*, *los indígenas*, *presidente*, que se utilizan en las definiciones correspondientes. Expresiones como *las mujeres escritoras* o *las mujeres soldado*, además de redundantes, marcan a las mujeres como extranjeras en el mundo público, señala Mercedes Bengoechea³⁰.

³⁰ "En busca de informativos sin expresiones sexistas" *El País*, Sociedad, 29/IV/07.

Ejemplos similares son estudiados por Catalá y García (1995), en este caso, extraídos de noticias periodísticas. Así, estas autoras analizan las noticias “Las mujeres árabes también toman las armas”³¹, frente a “Major, la estrella de la cumbre”³², que incluye en el cuerpo de la noticia la expresión *el primer representante varón del Reino Unido en una cumbre comunitaria...* (ya que la primera fue Margaret Thatcher), para señalar que

1) En el caso de la primera noticia, el sustantivo de base es *mujeres* y el incremento son denominaciones que indican la posición en lo público (*árabes*, en este caso; en otros, *guerreras, empresarias, soldados, sacerdotes, escritoras, trabajadoras...* son aposiciones utilizadas comúnmente tras el sustantivo *mujeres*), dando prioridad a la denominación del sexo al que se pertenece, en lugar de dársele a la actividad social de que se trate. Es decir, la condición sexual aparece como sustantiva, lo demás se considera adjetivo, se percibe a la mujer antes como mujer que como individuo.

2) Las escasas veces que encontramos aposiciones adjuntas con el término *varón*, el orden es el contrario: *representante varón, vendedores varones, compañeros varones, jóvenes varones...*, donde *varón* tiene una función secundaria respecto al sustantivo principal, el primero de la expresión. Se destaca, pues, la función social que realizan los varones, lo que les identifica como individuos, para especificar después, como restricción pertinente si se quiere hacer referencia solo al colectivo masculino, la identidad sexual.

Y, en el mismo sentido, Lledó (2007) señala lo que pudiera ser una mala traducción del inglés *woman writer* por *mujer escritora* (o el catalán *dona escriptora*), ya que la palabra *escritora* es inequívocamente femenina; ahora bien, a continuación constata que

“... en moltes ocasions l'anglès fa servir *woman writer* per *escriptora* i *writer*, a seques (no *man writer*), per *escriptor*, això indicaria que s'agafa el masculí com a cànon, com a centre, i, en canvi, el femení, com a específic, com a desviació de la norma, com a excèntric. Més avall es veu com aborden els diccionaris

³¹ *El País*, 23 de septiembre de 1990.

³² *El País*, 15 de diciembre de 1990.

aquests casos i es mostra que la subordinació de les dones no depèn de com funciona la llengua, sinó de la ideologia i de la mentalitat de les persones.”

Ahora bien, junto a los anteriores, también encontramos otros discursos que muestran los avances hacia la igualdad en el ámbito lingüístico: así, por ejemplo, el titular “Una autora teatral de éxito, humor cruel y dobles parejas”³³, donde la mujer es nombrada por su actividad profesional, ajustándose el titular al contenido del comentario periodístico. En este caso no aparece el término ‘mujer’, que sería redundante, al disponer ya de los morfemas femeninos del determinante ‘una’ y del nombre ‘autora’, y se nombra a la mujer por su profesión, de forma similar a como se expresaría en el caso de ser un autor teatral.

- Hasta hace no mucho –y aún en la actualidad, en determinados sectores sociales-, se ha mantenido una diferente consideración de la sexualidad, en función del sexo: esta solo debía ser un derecho de expresión y ejercicio masculino, sancionando el mismo derecho en el caso de las mujeres. De ahí que se aplicaran a las mujeres que se salían de la norma, o bien como insulto para cualquier mujer, determinados apelativos que no se aplicaban a los varones o no tenían ese mismo significado negativo. García Meseguer (1994: 31) cita los apelativos *fulana*, *manceba*, *mujer pública*, *prójima*, *golfa*, *verdulera*, *zorra* y *lagarta*, la mayor parte de ellos con el significado de prostituta.

Nos detendremos en la significación de uno de esos apelativos, el de *mujer pública*: A pesar de que la presencia de las mujeres en la vida pública es ya de considerable importancia, *mujer pública* sigue utilizándose, en determinados discursos, con el significado de ‘prostituta’ –así se define en el DRAE-, frente a *hombre público*, que hace referencia al varón que tiene presencia e influjo en la vida social. Para explicar esta dificultad para la atribución del adjetivo *pública* a una mujer, en correspondencia con el sentido que se le atribuye al varón, García Meseguer (1994: 37-38) habla de los ‘vocablos ocupados’: Parece que su significado de ‘prostituta’ previene contra su uso con otro significado no peyorativo.

³³ Miguel Ángel Villena. *El País*. 23 de septiembre de 2008.

“Sucedre con cierta frecuencia que, al intentar el empleo de una palabra femenina en un cierto sentido, el hablante repara en que dicha palabra aparece ya ocupada con otro significado diferente del que necesita; significado que, en general, resulta despreciativo, o ancilar, o de escaso rango para la mujer.”

▪ Son muchas las expresiones (Suardiaz, 2002: 163) que, implicando un juicio moral, tienen un significado genérico o inconcreto si se refieren a los varones y, sin embargo, adquieren un claro contenido sexual si se destinan a las mujeres. Así, la expresión *una cualquiera*, con una clara connotación sexual, frente a *un cualquiera*, también de contenido negativo, pero, en este caso, de índole social o económica.

b) Ocultación de las mujeres mediante vacíos léxicos

Siguiendo con el léxico, encontramos otro conjunto de vocablos que reflejan la visión masculina de la sociedad, ocultando a las mujeres o haciendo difícil que ellas se sientan reflejadas o nombradas en esas expresiones. Es lo que llamamos androcentrismo lingüístico. Recogemos, en primer lugar, lo que García Meseguer (1994: 35) llama ‘vacíos léxicos femeninos’: *hombría, caballerosidad, hombre de bien, hombre de Estado e hidalguía*. Se trata de cualidades humanas referentes a las relaciones sociales y a la participación política, por lo que, si bien el DRAE las define en relación con el término ‘persona’, no cabe duda de que se trata de un léxico claramente masculino y especialmente difícil de aplicar a las mujeres.

García Meseguer supone que, a medida que las necesidades de uso se incrementen se encontrarán términos para llenar estos vacíos léxicos. De hecho, ya encontramos muestras de ello con el término *mujer de Estado*: “Nefertari... fue una verdadera mujer de estado y propició el fin de la guerra con el imperio hitita”³⁴, “Ingrid Betancourt aterrizó ayer en París transformada en una auténtica mujer de Estado”³⁵; el buscador Google recoge 318.000 páginas con esa expresión³⁶ y la FUNDEU la utiliza: en su página web, en el apartado

³⁴ Artículo de Juan Antonio Cebrián en *Magazine* (Suplemento dominical de *El Mundo*). 3/IX/06.

³⁵ Noticia de J.M.Martí Font en *El País*, 5/VII/08.

³⁶ Consulta, 27/VIII/08

‘Recomendaciones’, aconseja escribir con mayúscula la palabra Estado en “*hombre o mujer de Estado*”.

c) Atribución estereotipada de rasgos según el sexo

▪ En relación con los atributos físicos de mujeres y hombres, encontramos discursos muy diferentes, que responden a diferencias de edad del sujeto del discurso o del ámbito al que se dirige, así como al grado de formalidad en el que se produce tal discurso. Calero (1999) señala *lindo*, un adjetivo que, aplicado a un varón, tiene una connotación negativa, pues hace referencia al hombre afeminado, que cuida demasiado de su figura, lo que nada tiene que ver con ese mismo atributo dicho para una mujer. Este diferente tratamiento es fruto de la consideración social de que la búsqueda de la belleza personal es solo deseable en las mujeres. No ocurre así, sin embargo, en el caso de *guapo*, que se usa normalmente como atribución masculina, si bien su significado difiere del anterior, ya que no conlleva la ‘búsqueda de la belleza’.

Y, en el mismo sentido, señala M^a Ángeles Calero múltiples voces y frases hechas que ponderan, en exclusiva, la belleza femenina y que se usan, algunas de ellas, como piropos dirigidos a las mujeres, pero están socialmente mal vistas si el destinatario es un varón: *estar de bandera, estar de espanto, estar de miedo, estar de muerte, estar de vicio, estar bomba, estar buena, estar cañón, estar cojonuda, estar como quiere, fetén, monumento, tía buena*. Suardiaz (2002: 160) recoge un buen número de adjetivos con los que se juzga permanentemente a las mujeres por sus características físicas, lo que es una muestra de la consideración de ellas como objetos sexuales: *lindas, hermosas, preciosas, amorosas, deliciosas, ricas, bonitas, soberbias, imponentes, bárbaras, estupendas...*, ninguno de los cuales se aplica normalmente a los hombres, excepto en situaciones de mofa de los homosexuales. Algunos de esos adjetivos –*rica, preciosa, graciosa...*– se predicen exclusivamente de mujeres y niños y niñas, pero nunca de los varones adultos, lo que es síntoma de una consideración pueril de la mujer, que la coloca en un escalón inferior al ocupado por el varón, al ser contemplada como niña, en lugar de como adulta.

Sin embargo, los cambios sociales que se han producido en los últimos años en relación con la igualdad de los sexos han incidido claramente en una modificación de las mentalidades en este terreno de los atributos físicos de los varones, a los que hoy también se les impone los correspondientes cánones de belleza. Y así, encontramos discursos que promueven la belleza en ellos, como el publicitario, o el discurso de los y las jóvenes. Un somero vistazo a las revistas que hoy leen nuestras jóvenes refleja un cambio radical en muchas de las concepciones sociales a que nos estamos refiriendo, así como en el lenguaje.

Transcribimos, como ejemplos, las expresiones encontradas en una revista juvenil dirigida a chicas, *Super Pop* nº 807, en cuya página 35, bajo el título “Los cañones ¡al desnudo!”, describe a los componentes masculinos de una serie de televisión: *¡Pedazo cuerpazos! ¡Caritas súper guapas! ¡Labios tope jugosos!... nuestros buenorros de 18 RDC se merecían esta página ¡y nosotras también nos merecíamos alegrarnos un poco la vista!... ¡no se puede estar más bueno!... todos están ¡para comérselos!... todavía hay más chicos para mojar pan... ¡Alberto Collado también está buenísimo!...* Expresiones que, por otra parte, se repiten a lo largo de todas las páginas. Es decir, el léxico que hasta hace no mucho tiempo utilizaban los hombres para referirse a las mujeres está siendo utilizado ahora, en los ámbitos juveniles, por estas para hablar de los hombres. Es evidente que estas expresiones lingüísticas promoverán en chicas y chicos consideraciones diferentes a las de la vieja mentalidad sexista.³⁷

4. Aportaciones desde el ACD

En los últimos años, el incremento de los estudios sobre análisis del discurso ha incidido, además, en otros fenómenos de sexismo y androcentrismo que aparecen en el discurso cotidiano, en los medios de comunicación, en la publicidad..., que, más allá del análisis de la utilización de determinadas formas léxicas o construcciones sintácticas como las revisadas hasta aquí, analizan

³⁷ Ello no nos lleva a considerar que este tipo de revistas difunda una imagen igualitaria entre los sexos en todos los sentidos. Por el contrario, en general, contienen muchos prejuicios y estereotipos sexistas, como queda reflejado en Rubio Gil *et al* (2008).

cómo determinados discursos justifican actuaciones discriminatorias y argumentan concepciones de desigualdad entre los géneros.

Es desde esta perspectiva, por ejemplo, como Roger Fowler³⁸ informa de que los diarios británicos categorizan a las mujeres y hombres de forma muy diferente: a los hombres se les describe en función de sus roles ocupacionales, mientras que a las mujeres se las describe en relación con su estado civil y sus responsabilidades familiares.

Similar conclusión es a la que llegan Catalá y García (1995), al analizar varias noticias aparecidas en el periódico *El País*, entre 1989 y 1991: las mujeres son nombradas como colectivo o por su condición de pertenencia al mismo; por el contrario, los varones son nombrados por lo que hacen, por su posición en lo público o por su condición social. “*Tres mujeres premiadas en el Festival de cortometrajes de Alcalá de Henares*”³⁹ es uno de los ejemplos que estas autoras destacan. En lugar de denominarlas individualmente o haciendo referencia a su profesión, lo que sí se haría en el caso de los varones, lo que se destaca es su condición de género, lo que nunca ocurre con los varones: es inimaginable el título “Tres hombres premiados...” Al titular así la noticia podemos pensar que el hecho de ser mujeres, la condición femenina y su discriminación será el elemento en torno al cual se estructurará la noticia, en este caso, para destacar el avance social, la victoria contra esa discriminación; pero no es así, por lo cual el titular mencionado es muestra de que la condición sexuada, en el caso de las mujeres, es su principal rasgo de identidad, sustituyendo su identidad social o personal.

De nuestra propia observación y para comprobar las posibles transformaciones del discurso casi veinte años después del ejemplo señalado, nos damos cuenta de que titulares como ese siguen apareciendo cotidianamente en la prensa:

³⁸ *Language in the News: Discourse and Ideology in the Press*. 1991. Londres, Routledge. Citado por West, Lazar y Kramarae (2000:185)

³⁹ Nacho Sáez de Tejada. *El País*, 25 de noviembre de 1989

“Galardones a cuatro mujeres ejemplares. Las premiadas destacaron su ilusión por seguir creciendo”⁴⁰

Nada hay en el desarrollo de la noticia que justifique la denominación ‘mujeres’ del titular, pues las premiadas lo son no por el hecho de ser mujeres, sino por motivos profesionales –se trata del reconocimiento social a una deportista, dos empresarias y una cantante-. Es muy probable que, si hubieran sido hombres los galardonados, el periodista no hubiera titulado “Galardones a cuatro hombres ejemplares”. Al especificar el término ‘mujeres’, el titular está restringiendo la extensión de su significado, con lo que podemos entender que estos premios se entregan solo al colectivo de mujeres; ahora bien, en ningún párrafo del cuerpo de la noticia nos informan de tal hecho, por lo que, con dicha especificación, el periodista limita el mérito de las premiadas.

Cuando se habla de los varones se les asocia a la actividad o profesión que ejercen, mientras estas se obvian, en muchas ocasiones, en el caso de las mujeres, una muestra de la desconsideración de la participación social de las mujeres. Un muestreo, fruto también de nuestra propia observación, realizado en los titulares de la página de “Obituarios” del periódico *El País*⁴¹, durante los meses de enero y febrero de 2009, nos confirma este tratamiento diferenciado a mujeres y a hombres fallecidos: dejando a un lado el hecho de que la gran mayoría de personajes comentados son masculinos, fruto de la relevancia social que se da a los hombres frente a las mujeres, nos detendremos en los títulos referidos a ellas:

1. “Yolanda Ruano, especialista en Max Weber”,
2. “Betty Freeman, una mujer creativa”,
3. “Coosje van Bruggen, artista. Redefinió con su marido, Claes Oldenburg, el lenguaje de la escultura pública monumental”,
4. “María Ramírez Ribes, periodista”,

⁴⁰ Crhistian Bartsch. *El Comercio Digital*. 22 de junio de 2006

⁴¹ Elegimos esta página dada la gran visibilidad con que se nos muestran los rasgos del discurso de que tratamos: en una misma página aparecen 2 o 3 comentarios, con sus respectivos titulares de personas que acaban de morir. Al aparecer siempre en dicho titular el nombre de la persona fallecida, seguido de su característica principal, según el criterio de quien realiza el comentario, los contrastes aparecen con toda claridad.

5. "Catherine Putman, galerista francesa",
6. "Kay Yow, leyenda del baloncesto femenino",
7. "Marguerite Reuter, la última de la dinastía familiar",
8. "DINA Vierny, musa del escultor Aristide Maillol y galerista",
9. "Mercè Conesa, periodista de los que no tienen voz",
10. "Julia García-Valdecasas, ex ministra de Administraciones Públicas",
11. "Blossom Dearie, entre el jazz y el cabaret",
12. "Carolyn George, bailarina y coreógrafa estadounidense. Fundó con su marido, Jacques d'Amboise, el National Dance Institute",
13. "Conchita Cintrón, la mejor rejoneadora de la historia",
14. "Alison Des Forges, luchadora por los derechos humanos. Investigó el genocidio de Ruanda para las Naciones Unidas",
15. "Wendy Richard, actriz de la televisión británica. Interpretó a una madre de familia en la serie 'Eastenders' durante 22 años",
16. "Estelle Bennett, cantante fundadora de las Ronettes

En la mitad de los dieciséis títulos referidos a mujeres (los números 1, 4, 5, 9, 10, 11, 14 y 16) se alude a ellas por su actividad profesional en exclusiva, lo que se corresponde con el tratamiento que se da en todos los casos masculinos de la muestra, en número de setenta y uno, y lo que supone un avance considerable en el tratamiento igualitario de los sexos. Pero veamos el resto: en tres títulos (1, 6 y 13) se destaca su condición femenina, lo que nunca ocurre cuando se trata de hombres, y que sirve para restringir el universo de referencia, como hemos comentado más arriba. Otros cuatro títulos resaltan la vinculación de la mujer con un referente masculino, justificando así la verdadera causa de que esa mujer ocupe este espacio periodístico: no es ella la que ha adquirido ese derecho, sino su relación con un determinado varón; en los números 3 y 12, el aludido varón es el marido, en el número 7, la familia, y en el número 8, el escultor que, suponemos, la ha hecho famosa. Por último, la primera parte del título número 15 no presenta ningún rasgo de sexismo, señalando de la fallecida su profesión de actriz, pero la segunda parte, de nuevo, como si destacar la profesión de una mujer no fuera del todo correcto, nos vincula a la mujer a su principal papel social, el de madre de familia.

Deborah Cameron⁴², analizando la estructura de la oración en los informes aparecidos en periódicos ingleses sobre hechos de violencia contra las mujeres, llega a la conclusión de que en ellos se perpetúa la concepción histórica de la violación como un delito que un hombre comete contra otro, al robarle la castidad de su esposa o de su hija, al aparecer este como sujeto gramatical de las oraciones principales, en cambio, la mujer violada aparece al final de las oraciones complejas y solo la describen en relación con el hombre. De la misma manera, West, Lazar y Kramarae (2000:186) reseñan un estudio similar realizado en 1992 por Kate Clark en el que se observa que estos textos tienden a disimular la culpa del violador y a transferirla a la víctima o a alguna otra persona, utilizando oraciones pasivas que omiten al violador como agente.

Martín Rojo y Gómez Esteban (2004b) señalan muestras de discursos – de la literatura, de la conversación cotidiana- que reflejan la tradicional concepción de que el único rol femenino posible es el de ser madre, y sus caracteres personales, la sumisión, la debilidad, la sensibilidad y la irracionalidad. Sánchez (1999), analizando un manual de Ginecología, supuestamente un texto objetivo, por tratarse de un texto científico, extrae la misma conclusión: “un discurso de naturalización de la mujer como reproductora de la especie y ser esencial”. Y recoge fragmentos del discurso de este manual como

“La mujer es mujer desde la concepción hasta la muerte”

“Ya hemos dicho al empezar este capítulo que la femineidad no se perdía nunca: la mujer sigue siendo psíquicamente y, en muchos aspectos también, fisiológicamente mujer hasta la tumba”.

donde se iguala mujer a femineidad y esta “es la forma natural del ser mujer que radica esencialmente en la maternidad”. Añade, además, el análisis de determinadas estrategias discursivas que el manual utiliza para autolegitimar y dar hegemonía a su discurso como

⁴² «Introduction : why is language a feminist issue ?», en Deborah Cameron (comp.), *The Feminist Critique of Language: a Reader*. 1990. Londres, Nueva York, Routledge. Citado por West, Lazar y Kramarae (2000:186)

“profunda verdad que los nuevos descubrimientos genéticos y endocrinos no han desmentido”

dicho en relación con la primera frase destacada; la opacidad del lenguaje especializado, que mistifica las posibilidades de acceso a alguien no iniciado y hace difícil la controversia y que encierra la posición de poder con que se elabora el discurso; o la utilización de categorías bipolares macho/activo y hembra/pasivo, mediante términos como “glándula masculinizante activa”, “En la mujer... hay un gen... pero este no es un gen inductor, sino solo un gen *mantenedor*”, que construyen un dimorfismo sexual que, más allá de constatar las diferencias relativas de los cuerpos, es la clave de la justificación de las diferencias sociales entre hombres y mujeres.

Este análisis nos permite valorar las implicaciones sociales de los discursos así generados. Por medio de ellos se construyen (Martín Rojo y Gómez Esteban, 2004b) ‘mecanismos de objetivación’, es decir modelos que clasifican a los miembros de la colectividad en grupos –géneros, en este caso- y definen lo que se considera “normal” y “natural” para cada uno de ellos. Los individuos, después, mediante ‘mecanismos de subjetivación’, se identificarán o rechazarán tales discursos normalizadores.

Martín Rojo y Gómez Esteban (2004b) recogen tres tipos de discursos entre las mujeres: a) un discurso que sigue reproduciendo los modelos de identidad de género tradicionales, expresado como “Las mujeres somos...”; b) un discurso de problematización de esos modelos tradicionales, de resistencia ante el sexismo, (“Dicen que las mujeres somos menos competentes, pero trabajamos mucho más que ellos”); c) y un discurso de liberación o reconstrucción, cuyas muestras circulan de manera incipiente, que construye discursos alternativos que reflejan una imagen positiva de las mujeres, reivindicando atributos, roles y espacios socialmente negados hasta ahora a las mujeres (“Es necesario feminizar las formas de mando en las empresas”).

En cuanto a los discursos masculinos, también encuentran tres tipos:

a) El tradicional, contrario a los avances en el terreno de la igualdad, androcéntrico, sexista y paternalista, en el que se define la relación entre los

géneros en términos de “hostilidad”, “competencia” y los avances sociales de las mujeres como “invasión”, “imposición” o “caos”. En su argumentación, apelan a lo biológico como orden natural que explica la esencia de los géneros, a partir del cual se distribuyen los espacios y roles sociales.

b) El ambivalente ante los avances sociales de las mujeres que, reconociendo la valía de las mujeres en los nuevos roles que estas ocupan, expresan miedo ante unas posibles consecuencias que lleven a la dominación femenina. Y se emplean argumentos que se expresan mediante discursos como “han desplazado al hombre en muchas facetas en las que era el centro”, “estamos en manos de las mujeres”, que reflejan el temor a la pérdida de los actuales privilegios masculinos.

c) El discurso de apertura hacia los cambios, que valora los avances de las mujeres, su incorporación al ámbito laboral y público, aunque no llega a cuestionar su propio rol masculino y sigue considerando el ámbito doméstico propio y específico de las mujeres. Este discurso tiene concreciones claras en el terreno de la realización de las tareas domésticas: la agentividad que asumen los varones en este caso se limita a procesos como “ayudar”, “hacer algo”, pero no “encargarse de”, “responsabilizarse de”... Solo una parte pequeña de este tipo de discursos llega a reflejar el cuestionamiento del propio rol masculino.

Así pues, como concluyen Martín Rojo y Gómez Esteban (2004b) y como hemos ido dando cuenta en los apartados anteriores, las investigaciones sobre los discursos que se producen en la actualidad, en relación con las cuestiones de género, muestran que el sexismo y el androcentrismo perviven en la lengua y en el discurso, pero que comienzan a surgir nuevos discursos que reflejan que las tradicionales relaciones entre hombres y mujeres están cambiando y que las actitudes discriminatorias y sexistas están siendo puestas en cuestión, lo cual está directamente relacionado con el progresivo fortalecimiento de la posición social de las mujeres.

5. Alternativas para un lenguaje no sexista

Desde perspectivas feministas se han propuesto múltiples orientaciones, difundidas mediante libros, folletos, publicaciones en Internet..., a modo de

guías, con la pretensión de ayudar a los hablantes a utilizar y fomentar un lenguaje que visibilice a las mujeres y que no las denigre.

A lo largo de las páginas precedentes ya se han ido comentando algunas, pues se entendía necesario para la comprensión del fenómeno analizado, pero vemos conveniente dedicar un apartado específico a la recopilación de las diversas recomendaciones que se han efectuado en diversos ámbitos, que nos permita, además de tener una visión de conjunto de las diferentes propuestas, tratar del hecho en sí mismo, es decir, de la oportunidad o no de la realización de propuestas normativizadoras.

En 1986, la Comisión de terminología del Comité para la igualdad entre mujeres y hombres del Consejo de Europa publicó *Igualdad de sexos en el lenguaje*, donde se recomendaba a los países miembros actuar directamente sobre sus respectivas lenguas. Desde entonces nos encontramos una gran cantidad de trabajos, elaborados por encargo de diversos organismos públicos, con el objetivo de revisar el lenguaje desde una óptica no sexista.⁴³

Destacamos, dada la trascendencia de la entidad que lo realiza y la repercusión que tuvo en su momento, el documento de la UNESCO “Recomendaciones para un uso no sexista del lenguaje”, de 1999, en cuya introducción a la edición castellana, defiende la posibilidad de cambiar el lenguaje como medio para facilitar la igualdad real de los sexos:

“... el lenguaje, por su estrecha relación dialéctica con el pensamiento, puede cambiar gracias a la acción educativa y cultural, e influir positivamente en el comportamiento humano y en nuestra percepción de la realidad.”

5.1. Las propuestas

El documento de la UNESCO citado plantea criterios y propuestas ejemplificadoras alternativas para la utilización del lenguaje desde una perspectiva no sexista; en dichos criterios y propuestas se han basado muchas de las elaboraciones realizadas posteriormente por todo tipo de entidades

⁴³ No se dará aquí una relación de todas las publicaciones existentes, que puede verse en Calero Vaquera *et al*, 2003

sociales y para todo tipo de ámbitos (sindical, jurídico, informativo...), por lo que lo utilizaremos aquí como base de nuestro análisis.

Dicho documento concreta sus recomendaciones (Bengoechea, 2000) en tres grandes apartados: hacer presentes a las mujeres en el discurso, dar un tratamiento simétrico a hombres y mujeres y evitar un tratamiento estereotipado de las mujeres. A su vez, cada apartado contiene varias recomendaciones concretas.

A) Hacer presentes a las mujeres en el discurso

El objetivo que se pretende es visibilizar a las mujeres, nombrándolas, partiendo de la consideración de que lo que no se nombra no existe. “Evita términos que ignoren a las mujeres y sus experiencias. Nómbralas allí donde aparezcan. No niegues o escondas su presencia o sus aportaciones” Así lo expresa Mercedes Bengoechea (2000). Y este criterio general se plasma en dos formulaciones concretas: utilizar el femenino en cargos, profesiones, títulos... y no usar el masculino en sentido genérico, a las que añadiremos dos propuestas más, extraídas de diferentes guías y propuestas para un lenguaje no sexista: una tercera, en relación con la universalización del femenino y una cuarta, en realización con la concordancia.

a) Utilizar el femenino en cargos, profesiones, ocupaciones, títulos y rangos siempre que el español ofrezca esa posibilidad.

En varias ocasiones hemos mencionado la importante transformación social que se ha dado en el terreno de la incorporación de las mujeres al ámbito público del empleo, la política..., lo cual tiene su reflejo en el lenguaje, y así, como hemos visto en el apartado 2.1.5 de este capítulo, muchas profesiones, antes solo nombradas en masculino, han ido adquiriendo también la forma femenina.

El propio Ministerio de Educación, en 1995, aprueba una Orden⁴⁴ en la que, haciéndose eco de “la preocupación por evitar discriminaciones por razón de sexo y de representar adecuadamente a las mujeres”, que defienden

⁴⁴ BOE de 28 de marzo de 1995.

“sectores significativos de la sociedad española y la propia administración educativa”, decide que

“Las denominaciones y demás menciones contenidas en los títulos, certificados o diplomas de carácter oficial y validez en todo el territorio nacional que, conforme a la legislación específica, corresponde expedir en nombre del Rey al Ministro de Educación y Ciencia y a los Rectores de las Universidades, deberán expresarse en atención a la condición masculina o femenina de quienes los hubiesen obtenido.”

E incorpora, como anexo, las denominaciones masculina y femenina de determinados títulos académicos (tabla VI.2).

El MEC, al establecer las nuevas denominaciones femeninas, no rompe con ninguna norma de la Real Academia Española, en relación con el género gramatical, antes al contrario, la propia RAE emite informe favorable a tal iniciativa y determina la denominación que debe corresponder en cada caso, mostrándose partidaria, una vez más, del mantenimiento de las formas cuya terminación “vale tanto para el masculino como para el femenino”, lo que podemos observar en el término *bachiller*⁴⁵. Con la aprobación de esta Orden ministerial, el MEC se suma a los sectores sociales que impulsan la ‘feminización del lenguaje’, sirviendo de orientación principal para ello.

Un especial interés tienen estas relaciones “feminizadas” de nombres de títulos, profesiones, oficios o cargos, en la actividad laboral y sindical, ámbitos donde su utilización es cotidiana y desde los cuales, dada su trascendencia pública y, en muchas ocasiones, normativa, las posibilidades de promoción del cambio lingüístico son grandes.

⁴⁵ Si bien, en 2001, la 22ª edición del DRAE incorpora la forma *bachillera* con la acepción de “persona que ha cursado o está cursando los estudios de enseñanza secundaria.”

TABLA VI.2

RELACIÓN DE TÍTULOS CUYA EXPEDICIÓN DEBERÁ ATENDER A LA CONDICIÓN MASCULINA O FEMENINA DE QUIENES LOS OBTENGAN

1. Títulos previstos en la Ley Orgánica 1/1990, de 3 de octubre, de Ordenación General del Sistema Educativo	
Denominación actual	Denominación en femenino
Graduado en Educación Secundaria	Graduada en Educación Secundaria
Técnico	Técnica
Técnico Superior	Técnica Superior.
Bachiller	Bachiller
2. Títulos universitarios	
Diplomado	Diplomada
Ingeniero Técnico	Ingeniera Técnica
Arquitecto Técnico	Arquitecta Técnica
Graduado Social Diplomado	Graduada Social Diplomada
Maestro	Maestra
Licenciado	Licenciada
Ingeniero	Ingeniera
Arquitecto	Arquitecta
Doctor	Doctora
Doctor Ingeniero	Doctora Ingeniera
3. Títulos posgrado	
Profesor Especializado	Profesora Especializada
Médico Especialista	Médica Especialista
Farmacéutico Especialista	Farmacéutica Especialista
Enfermero Especialista	Enfermera Especialista
4. Títulos deportivos	
Técnico Deportivo Elemental	Técnica Deportiva Elemental
Técnico Deportivo de Base	Técnica Deportiva de Base
Técnico Deportivo Superior	Técnica Deportiva Superior

Pero, sobre todo, la expresión del femenino puede colaborar en el cambio social, ayudando a eliminar los obstáculos que las mujeres encuentran para el acceso al empleo. Así, Eulalia Lledó recomienda:

“En las ofertas y demandas de empleo la forma femenina y la masculina aparecerán de manera sistemática una al lado de la otra y en su forma completa: “Se necesita un mecánico o una mecánica”, “Se necesita

ingeniera o ingeniero". Se evitarán las barras: "Se necesita arquitecto/a" o los paréntesis: "Se necesita un(a) profesor(a)" (Lledó, 2006:27).

Las organizaciones sindicales se han hecho eco de esta importancia y han elaborado sus propias guías de utilización no sexista del lenguaje, enfocadas principalmente al establecimiento de criterios lingüísticos no sexistas para la negociación colectiva⁴⁶, donde defienden, entre otras alternativas, el uso generalizado del femenino en los nombres de profesiones, categorías profesionales y puestos de trabajo, como forma no discriminatoria para las mujeres y, sobre todo, porque no hacerlo así puede conllevar efectos perjudiciales para las condiciones laborales de las mujeres.

Y, en este mismo sentido, en 2004, el grupo parlamentario de CiU⁴⁷ presentó en el Congreso de los Diputados una proposición no de ley que pedía que en la reforma constitucional se sustituyera el nombre de "Congreso de los Diputados" por el de "Congreso" para eliminar la "discriminación lingüística por razón de sexo" y evitar que las diputadas "continúen siendo invisibles". Aún no se ha realizado la citada reforma constitucional, sin embargo, el criterio de nombrar a las mujeres está teniendo un importante eco en el ámbito institucional. Por citar solo un par de ejemplos: en 2006 se aprueba la Ley 8/2006, de 24 de abril, *Ley de Tropa y Marinería*, frente a la primitiva propuesta *Ley de soldados y marineros*; la Ley de Igualdad (Ley 3/2007, de 22 de marzo) obliga a utilizar un lenguaje no sexista a los Poderes Públicos (art. 14) y a los medios de comunicación dependientes del Estado, RTVE y Agencia EFE (arts. 37 y 38).

b) No usar el masculino en un sentido genérico.

Esta formulación incide en diferentes casos concretos: la utilización del plural masculino con la intención de englobar a hombres y mujeres, la utilización de la palabra 'hombre' con ese mismo sentido genérico y el uso de pronombres

⁴⁶ De entre las analizadas, destacamos la *Guía de Buenas Prácticas para el Uso de un Lenguaje no sexista en la Negociación Colectiva*, de CCOO, de diciembre de 2007 y "Por una utilización inclusiva y no sexista del lenguaje en ESK", de ESK, en *Gaiak*, abril de 2008.

⁴⁷ Madrid. Hoja Digital. 02/11/04

y otros vocablos masculinos, en singular, con la misma intención de universalidad.

Como ya se planteó en el apartado 2.1.4 de este capítulo (al que nos remitimos), el primero de estos casos concretos ha sido uno de los que más polémica ha generado, dado que la alternativa más extendida a ese uso del masculino con valor genérico, la del doblete, resulta incómoda, lo que reconocen tanto detractores como defensores de la misma.

Sobre las alternativas al uso genérico de ‘hombre’ remitimos igualmente al apartado 2.1.6. Y en relación con el uso de los pronombres masculinos con intención globalizadora, se propone el uso de los pronombres *alguien, cualquiera, quien...* (Alario et al., 1995) y también, como se ha mencionado antes, el uso de los pronombres femeninos con ese mismo sentido universal (ver apartado 2.1).

Pero conviene que tratemos en esta ocasión otras alternativas propuestas frente al uso del masculino genérico, aparte de la del doblete, alternativas que se repiten, por lo general, en las múltiples propuestas y guías realizadas. Se trata de la utilización de nombres colectivos o palabras realmente genéricas, que incluyen a ambos sexos, así como cambios de redacción que eviten la utilización de un masculino genérico (Alario et al., 1995; Instituto de la Mujer, 2006; Lledó, 2006; UNESCO, 1999). Como síntesis, recogemos algunas de las propuestas alternativas recogidas en la publicación del Instituto de la Mujer, de 2006, *Nombra.en.red*:

“Se puede sustituir el masculino pretendidamente genérico por:

- un sustantivo auténticamente genérico, como son los colectivos: *persona, personal, equipo, colectivo, público, pueblo, población, gente...*
- un sustantivo abstracto: *profesorado, alumnado, estudiantado, vecindario, clientela, magistratura, ciudadanía, electorado...*
- una metonimia, como el cargo, la actividad, la profesión, el lugar: *Cataluña* (en lugar de “los catalanes”), *la Subdirección* (en lugar de “los subdirectores”), *la Presidencia, la Redacción* (y no “los redactores”), *las candidaturas* (en vez de

“los candidatos”), *la infancia, la adolescencia, la clase periodística, la profesión médica, la India Continental* (para sustituir a “los indios del continente)...

- un cambio en la redacción. En lugar de la frase “*Durante diez días los compradores tienen opción a la devolución de su dinero*”, se puede cambiar la redacción a frases como: “*Durante diez días se tiene opción a la devolución de su dinero*” o “*Durante diez días después de la compra existe opción a la devolución de su dinero.*”

O la propuesta que realiza Aitana Garí Pérez⁴⁸:

“...recurrir al referente real, incluso si eso implica no atender a la función de prototipo. Si nos suele atender una mujer cuando estamos enfermos ¿por qué no decir “*voy a pedir cita a mi médica*”? por ejemplo”.

Nombra.en.red también hace formulaciones matizadas al uso del doblete:

- “[usar] las formas femenina y masculina del sustantivo, o los dos artículos y una de las formas: *niños y niñas expectantes ante el inicio del curso; las mujeres y hombres presentes; los y las periodistas.*”

Y, aunque, en general, está bastante denostado el uso de barras que separan solo el doble morfema de género (niños/as) o el uso de la impronunciable arroba (@), encontramos ya propuestas que admiten ambas soluciones:

“En impresos, cuestionarios, ofertas de empleo y ciertos documentos (como un convenio laboral en el que aparece una lista del personal afectado por el mismo), se puede recurrir a las barras e incluso a la arroba, siempre que se trate de textos no destinados a ser leídos en voz alta.” (Instituto de la Mujer, 2006: 33)

⁴⁸ En su DEA “El uso del masculino gramatical como genérico desde la perspectiva del Análisis Crítico del Discurso. Propuesta de método para promover la visibilización de las mujeres”.

O la irónica defensa que Juan José Millás⁴⁹ hace del uso de la arroba, tras reconocer que “su uso está tan generalizado que casi podemos afirmar que nuestro alfabeto se ha enriquecido con una nueva y rara vocal que sirve de manera indistinta para el masculino y el femenino porque es simultáneamente una o y una a”, esperando, eso sí, que se le asigne un sonido para que pueda ser utilizada en el lenguaje oral.

c) Universalización del femenino

Frente a la utilización del masculino genérico, el masculino en su sentido universal, ya analizado en el apartado 2 de este capítulo, se formula la propuesta de la utilización del femenino también con un sentido genérico, algo que no es admitido por la Real Academia, pero que va adquiriendo fortuna en el habla cotidiana, en frases como “Concha Piquer muere a los 82 años. La intérprete de ‘Ojos verdes’ fue *la* mejor exponente de la canción española”⁵⁰, en lugar de la frase “Concha Piquer... fue *el* mejor exponente...”

Desde presupuestos feministas encontramos, en relación con esta práctica, dos posiciones antagónicas:

Mercedes Bengoechea, en 2008⁵¹, resalta cómo esta recomendación va teniendo eco en la prensa, con ejemplos como: “Amelie... es *una* de esos autores que...”⁵²; “como secretaria actuó *la diputada* más joven”..., que se alterna con la utilización normativa, en la mayor parte de los casos, del masculino genérico. Así, en mayo de 2007, en Google, ante el nacimiento de la 2ª hija de los príncipes de España, encontramos 11.700 registros que se refieren a “el octavo nieto” y 30.300, referidos a “la octava nieta”. Es decir, que el femenino va adquiriendo la función de universal y generalizador, como el masculino, una muestra más de la aparición de discursos alternativos que pretenden hacer visibles a las mujeres.

Pero los ejemplos de M. Bengoechea, expuestos en el anterior párrafo, presentan ciertas dificultades:

⁴⁹ *El País*. 30/IV/2004

⁵⁰ Á. Álvarez Caballero. *El País*, 13 de diciembre de 1990. Citado por Catalá y García (1995).

⁵¹ Conferencia citada en notas 3 y 28.

⁵² Ana Mª Moix. *Babelia*, 28 de enero de 2006. “Hurgar en la naturaleza humana”

- En el segundo ejemplo, “como secretaria actuó *la diputada* más joven”, se da una exclusiva utilización del femenino –‘secretaria’-‘diputada’-, lo que no deja de suponer, al menos, ambigüedad, pues no acabamos de saber si el referente con el que se compara ‘la diputada más joven’ es el de las diputadas o el conjunto de diputadas y diputados.

- El primer ejemplo “Amelie... es *una* de esos autores que...” combina ambos géneros –‘una’-‘esos autores’- y resuelve el problema anterior, pero esta fórmula no cuestiona el masculino genérico, sino de forma parcial y, además, rompe la coherencia discursiva. Esta misma propuesta es la que formulan Calero Vaquera *et al* (2003), poniendo como ejemplo: “Lilí Álvarez fue la primera de todos los tenistas españoles que jugó la final de Wimbledon”, puesto que “para conseguir la mayor intensidad de la comparación es necesaria la mayor extensión semántica del segundo término, que únicamente puede ser expresado mediante el género masculino, capaz de incluir a los dos sexos”.

Catalá y García (1995) rechazan esta utilización del femenino en sentido genérico, puesto que con ella se reduce el universo de referencia, haciendo un flaco favor a la causa femenina. Es decir, partiendo de la norma gramatical que da al femenino un único valor específico, la expresión ‘la mejor exponente de la canción española’ limita el ámbito referencial a las cantantes. Si se utilizara el masculino ‘el mejor exponente de la canción española’, aplicando la norma del masculino genérico, la extensión del referente sería más amplia, el conjunto de las y los intérpretes de la canción española, con lo cual Concha Piquer adquiriría una mayor consideración social.

Nos encontramos, pues, con dos consideraciones opuestas en relación con el uso del femenino como universal: quienes lo entienden como una restricción semántica, fruto de la “propensión discursiva a objetivar a las mujeres como género social-sexo evitando una presencia textual neutra, junto con el uso inadecuado del género gramatical, debido al preconcepto que lo identifica con el sexo” (Catalá y García, 1995:20) y quienes, como M. Bengoechea, lo entienden como avance social de las mujeres que tiene su correspondiente reflejo en el terreno lingüístico, al otorgar al femenino el mismo rango que tiene el masculino, una extensión universal.

En cualquier caso, se trata de interesantes experimentos en las prácticas discursivas que reflejan la reflexividad lingüística propia de nuestra sociedad, fruto del cuestionamiento de los discursos que excluyen a las mujeres.

d) En relación con la concordancia

Se rechaza la norma académica que recomienda que, en el caso de que un adjetivo califique a dos o más sustantivos coordinados, dicho adjetivo vaya en plural y en masculino, si los sustantivos son de distinto género, ya que, de nuevo, se trata de una regla gramatical que invisibiliza a las mujeres, englobándolas en el masculino genérico. Frente a ello, se plantea la expresión del adjetivo femenino. Ahora bien, conscientes de la posibilidad de llegar a excesos con dicha formulación general, se ofrece como alternativa la concordancia por proximidad, algo que la propia RAE acepta, si bien solo en el caso de que

“los sustantivos coordinados se concib[a]n como una unidad, de la que cada uno de ellos designa un aspecto parcial: «*La gente de origen y habla FRANCESA predomina en la provincia de Quebec*» (*Tiempo* [Col.] 1.7.98)” (Diccionario Panhispánico de Dudas, 2005).

Siguiendo esa permisividad, el Instituto de la Mujer, en su publicación de 2006, *Nombra.en.red*, propone:

“Se puede optar por hacer concordar los artículos, determinantes, adjetivos o participios únicamente con el más próximo. Es un criterio aceptado por la norma académica y frecuentemente utilizado: “*Mi casa tiene techos, paredes y puertas blancas*” es una frase que “suena” perfectamente válida y normal, mientras que nos chirriaría: “*Mi casa tiene techos, paredes y puertas blancos*”. Por ello, se puede acudir al criterio de concordancia de proximidad como una

forma de evitar la concatenación de formas femeninas y masculinas.” (Instituto de la Mujer, 2006:35).⁵³

Como puede observarse, la formulación que hace el texto es general – concordancia por proximidad-, aunque el ejemplo es el de un caso especial, el expresado –y permitido- por el Diccionario Panhispánico de Dudas, el caso de sustantivos coordinados que forman parte de un todo.

Con la misma intención de evitar excesos en la expresión de ambos géneros en los casos de coordinación de determinantes y adjetivos con sustantivos, se propone también:

“En el caso de sustantivos invariables para el género, se puede jugar con los artículos, determinantes y adjetivos: *“Muchos y muchas periodistas muestran su satisfacción”*. *“Gran cantidad de artistas, indignadas e indignados ante la situación”*. (Instituto de la Mujer, 2006:35).

En cualquier caso, dado que no es posible proponer soluciones que sean válidas en todas las circunstancias, como señala el documento de la UNESCO (1999), se recurre a “que cada persona trate de solucionar como mejor entienda los problemas de este orden que se le planteen”, lo cual da al hablante una deseable libertad en el terreno de su propia expresión lingüística.

B) Dar a mujeres y hombres un tratamiento discursivo simétrico.

A continuación recogeremos una serie de criterios que responden al objetivo de ofrecer alternativas a los fenómenos que hemos agrupado en el apartado 3 de este capítulo. Dichos fenómenos no dejan de reflejar sino la realidad diferente en que se encuentran hombres y mujeres, la realidad discriminada de las mujeres frente a los hombres, ahora bien, en muchos casos, perviven en el discurso expresiones anquilosadas, reflejo de viejas realidades ya superadas en la inmensa mayoría de ámbitos sociales que, en la medida en que

⁵³ Mercedes Bengoechea, en la conferencia citada, ilustra esta alternativa y su realización en la práctica, con la frase *Los hombres y las mujeres japonesas*, extraída del *El País* de 6 de abril de 2004.

el lenguaje siga haciéndose eco de ellas, dificultarán el avance social hacia la igualdad de los sexos.

Las alternativas que se ofrecen, en esta ocasión, por lo general, tienen un menor nivel de concreción y son más bien criterios de uso que formulaciones y ejemplificaciones concretas.

Nos limitaremos a una sucinta relación, siguiendo lo señalado por Bengoechea (2000):

a) Evitar aquellos términos que definan a la mujer como parte, apéndice, accesorio, complemento, vasalla, subalterna o propiedad de los hombres.

Los cambios acontecidos durante los últimos treinta años en nuestro país han supuesto que denominaciones como las señaladas en el enunciado de esta recomendación (parte, apéndice... de los hombres) no reflejen adecuadamente las relaciones que hoy día mantienen la inmensa mayoría de mujeres y hombres entre sí. Sin embargo, muchas de las expresiones, como se ha visto en todo el apartado 3 de este capítulo, siguen haciéndose eco de una realidad femenina que bien puede calificarse con dichas denominaciones.

Se plantea evitar expresiones del tipo “La Sra. de Luis García”, “Luis sacó a cenar a su novia”; no usar el apelativo “la mujer de” para referirse a la esposa...

b) Evitar situar a las mujeres como grupo dependiente o propiedad de un grupo masculino.

Nos referimos ahora a elaboraciones discursivas realizadas desde una perspectiva androcéntrica. Expresiones como “Los colonos americanos trajeron a sus mujeres e hijos al Nuevo Mundo”, “Los varones egipcios permitían a las mujeres tener criados propios” (citadas por Bengoechea, 2000) hacen referencia a situaciones del pasado, superadas ampliamente por nuestra sociedad actual; sin embargo, no es extraño encontrar formulaciones de este tipo en la actualidad, si bien son rechazadas por una buena parte de la sociedad, que las considera ofensivas para el colectivo femenino.

c) Alternar el orden de precedencia entre el masculino y el femenino, incluso en frases hechas.

Si el orden de aparición de los sexos en el discurso es aleatorio, desaparecerá el carácter jerárquico que ahora conlleva la utilización sistemática del masculino en primer lugar.

d) Nombrar de forma simétrica a mujeres y hombres en el campo político, social y cultural.

Nos referimos a la diferente manera de nombrar a las políticas o escritoras...: “la Aguirre”, “la Pardo Bazán”..., lo que no se corresponde con la forma en que se nombra a los hombres que destacan en esos mismos terrenos. Se trata de evitar esas asimetrías que reflejan una visión estereotipada que sitúa a las mujeres como extrañas en esos campos.

En relación con la manera de citar a las mujeres, sobre todo en el ámbito de las referencias bibliográficas, hemos encontrado otra recomendación: usar su nombre completo y no solo la inicial de él o solo el apellido, para visibilizarla⁵⁴.

C) Dar una imagen no estereotipada de las mujeres.

En muchas ocasiones nos encontramos con muestras discursivas que representan una realidad ya caducada, de ahí que hablemos de estereotipos - imágenes o ideas aceptadas socialmente, al margen de una consideración de la veracidad o falsedad de lo que dichas imágenes o ideas representan-, que sitúan a las mujeres en permanente minoría de edad y discriminación social. Las propuestas concretas que, ante ello, se realizan, son:

a) Evitar la utilización de las características del “eterno femenino” al hablar de las mujeres.

Dichas características presentan a las mujeres de forma estereotípica: debilidad, fragilidad, inconsistencia, dependencia... y solo realizando los roles

⁵⁴ Entre otras, en Ana María Portal Nieto *ELE: género gramatical y sexismo lingüístico*. ASELE. Actas X Congreso (1999). Centro virtual Cervantes

tradicionales de ama de casa, esposa y madre, así como dando primacía a su aspecto físico.

b) Evitar proporcionar una imagen humillante, denigrante o frívola de la mujer.

Como se vio sobre todo en el apartado 3, muchos de los apelativos referidos a las mujeres están ligados a la sexualidad, teniendo un contenido negativo. Se reclama, en este caso, el rechazo al uso de esos apelativos, así como a otras expresiones que presentan a las mujeres con menosprecio o como objeto.

Por último, se formulan un par de criterios generales:

Si una expresión no puede referirse de forma simétrica a mujeres o a hombres, es muy probable que sea sexista.

Si una expresión trivializa, devalúa, ridiculiza, desacredita, estereotipa o excluye a las mujeres, por el hecho de serlo, es necesario cambiarla.

5.2. Acerca de la oportunidad de las ‘recomendaciones’ para un lenguaje no sexista

La existencia, como se ha dicho más arriba, de múltiples guías que analizan el lenguaje desde un punto de vista crítico con el sexismo que mediante él se puede reflejar y, sobre todo, que ofrecen pautas para el cambio de ese lenguaje sexista, supone la consideración de que el lenguaje es, como plantea el Análisis Crítico del Discurso, una práctica social y que, como tal (Fairclough y Wodak, 2000; Martín Rojo, 2006), se da una relación dialéctica bidireccional entre un suceso discursivo particular y las situaciones, instituciones y estructuras sociales que lo enmarcan; es decir, que “lo social moldea el discurso pero que este, a su vez, *constituye* lo social”. Esta noción de ‘constitución’ según Lazar (2005) se aplica en el sentido de que cada acto de fabricación de significado realizado mediante el empleo de la lengua hablada y escrita y otras formas de semiosis contribuye a la reproducción y el mantenimiento del orden social, y también en el sentido de resistir y transformar ese orden.

Desde esa consideración, el discurso “contribuye a sustentar y reproducir el statu quo social, y también... a transformarlo”. Es por ello por lo que este tipo de publicaciones, generalmente muy accesibles, realizadas por variadas instituciones de todos los campos de la actividad social, denuncian los aspectos del lenguaje que reproducen la discriminación femenina y formulan reglas y expresiones concretas que puedan ayudar a transformar esa realidad.

Como señala Martín Rojo (2006), desde el ACD se pretende deconstruir las representaciones dominantes del discurso como paso para crear nuevas y subsiguientes representaciones sociales. Eso es, precisamente lo ‘crítico’: problematizar conceptos y representaciones, poner en cuestión evidencias y postulados, romper hábitos y maneras de actuar y pensar, para rechazar lo familiar y aceptado, recuperar la medida de las reglas y de las instituciones y mostrar las técnicas de producción de conocimiento y las técnicas de dominación, así como las técnicas de control de discursos.

La gran abundancia de guías que analizan y denuncian el sexismo en el lenguaje o, más específicamente, en el discurso, se explica, asimismo debido a la creciente preocupación social por lo que Fairclough y Wodak (2000) y Martín Rojo (2006) denominan ‘reflexividad social’, es decir, como ya se apuntaba en el capítulo II de esta tesis, el interés de nuestras sociedades por la construcción reflexiva de las prácticas discursivas, significan un elemento de lucha de los grupos sociales dominados por transformar su situación, a través del cuestionamiento del discurso impuesto por los grupos dominantes (Martín Rojo, 2001⁵⁵). Como señala Lazar (2005:6), “el análisis del discurso que muestra los mecanismos del poder que sustentan las estructuras/relaciones sociales opresivas es en sí mismo una forma de “resistencia analítica” y contribuye a las luchas en curso de la impugnación y el cambio”.

En ese sentido, quienes producen o promueven estas guías pretenden concienciar a los hablantes para que ejerzan un control sobre la utilización que hacen de las herramientas y los conocimientos producidos en el medio académico, para realizar sus propios análisis de usos lingüísticos, proceso en el que se les transmite la preocupación sobre las consecuencias sociales y

⁵⁵ Citando a Giddens, A. 1977: *Studies in Social and Political Theory*. Londres: Hutchison

personales de la representación social que sus propios usos lingüísticos expresan. Orientación que conlleva tener más en cuenta la propia lingüística, así como hacerla más responsable y más sensible a las cuestiones de equidad social (Lazar, 2005).

Ahora bien, no ha sido escaso el rechazo que estas guías han tenido desde determinados sectores sociales y, en especial, desde la RAE y diversos lingüistas, defensores de la norma gramatical, que argumentan sus posiciones, como se ha dicho más arriba, rechazando la vinculación entre la lengua y la realidad, en unos casos, o admitiéndola, solo consideran la influencia de la segunda en la primera y no al contrario⁵⁶, en otros, o, por último, no comparten determinadas alternativas para la visibilización de las mujeres en el discurso. Por nuestra parte, hemos insistido ampliamente, siguiendo las consideraciones del doble marco teórico del que parte esta tesis –la teoría feminista y el ACD- en la idea de la relación dialéctica bidireccional entre el lenguaje y la sociedad, por lo que compartimos la oportunidad de la elaboración de las guías a que nos estamos refiriendo.

Hemos de reconocer, no obstante, que en muchas de estas publicaciones están latentes algunos supuestos erróneos: por un lado, el de exagerar la consideración de la intencionalidad del hablante en el uso del lenguaje y, por otro, la pretensión de normativizar en exceso el discurso, estableciendo la casi obligatoriedad de un lenguaje ‘políticamente correcto’. Ambos supuestos generan el riesgo de estigmatizar a quien no utiliza las recomendaciones que se proponen, como ‘machista’ o, por el contrario, de promover una excesiva ‘ultracorrección’ y una exagerada anteposición de las formas del discurso sobre su contenido.

En relación con el primer riesgo señalado, debemos considerar (Van Dijk, 2000b:31) que, en el análisis del discurso como acción, hay algún nivel de actividad lingüística o mental que “no es intencional sino más o menos

⁵⁶ Eulalia Lledó (1992), quien defiende, como ya se ha dicho, que la lengua va detrás de las estructuras sociales y que no podemos esperar que el lenguaje preceda y fuerce la evolución de las mentalidades, sí es partidaria, sin embargo, de proponer “nuevas formas de redactar de cara a eliminar el sexismo en la lengua”, para que esta pierda inercia y acelerar los cambios que se producen en esta dirección.

automática y por ‘debajo’ de nuestro control”. Esta consideración resulta pertinente en múltiples casos, por ejemplo, el de la utilización de determinadas expresiones malsonantes como el par *cojonudo/coñazo*, cuyos significados respectivos -‘estupendo, magnífico, excelente’, en el caso del primero y ‘persona o cosa latosa, insoportable, en el del segundo- son analizados (Calero, 1999) generalmente como reflejo de la consideración sexista de que lo relativo a los hombres es bueno y lo relativo a las mujeres, malo, mientras que, hoy día, estas expresiones han sufrido el fenómeno de la desementización, algo frecuente en la lengua, y son utilizadas sin que quienes las expresan sean conscientes de la correspondencia señalada.

Y no solamente hay falta de intencionalidad en reflejar sexismo por parte del hablante que utiliza esas expresiones, sino también, generalmente, en el oyente que las recibe. Es decir, determinados usos quedan fijados en el discurso, aunque el paso del tiempo haga evolucionar y hasta cambiar sus significados para el conjunto de los hablantes de una lengua.

No tener en cuenta este hecho puede hacer que la ‘virtud’ de la reflexividad sobre el lenguaje que esas publicaciones suscitan se vea transformada en el ‘vicio’ del rechazo a sus análisis y propuestas.

Por otra parte, en ocasiones se busca una excesiva normativización, lo que contradice la pretensión de favorecer la reflexión sobre la práctica discursiva y fomenta un discurso estereotipado, repetitivo y carente de ‘frescura’, contrario al objetivo de la reflexividad que se pretende. Se vuelve con ello a la práctica de una lingüística prescriptiva, práctica desterrada desde el surgimiento de la lingüística moderna.

La publicación del Instituto de la Mujer *Nombra.en.red* (2006:28-29) recoge acertadamente:

“No se pretende obligar a todo el mundo a usar todo el repertorio de alternativas que proporcionamos. Muchas de ellas no gustarán a unas personas; otras preferirán utilizar unas alternativas en un texto y otras en otro texto. Tampoco se trata de recomendar a nadie que opte por alternativas por las que no sienta convencimiento o con las que no se identifique. Quizá dentro de pocos años unas hayan cuajado de forma definitiva y masiva en el castellano y será más

fácil nuestra identificación con ellas (solo hay que recordar las primeras veces que se escuchó decir “la fiscal” o “la concejala”; hoy sin embargo, se han sedimentado y la RAE ya reconoce “la edila”, “la fiscal” o “la concejala” junto a “la edil”, “la fiscal”, “la concejal” y “la juez”) y otras hayan desaparecido de la lengua. No debe surgir la alarma ante el hecho de la vacilación que acompaña a toda transformación: es signo de la frescura y vitalidad de una lengua y una sociedad en perpetuo estado de mejora.”

La cita recoge, además, una importante consideración, la de que serán los hablantes, en último término, los protagonistas del cambio lingüístico, al aplicar unas u otras palabras, unas u otras prácticas discursivas. Porque, como dice Suardiaz (2002: 210) “Existen buenas razones para pensar que el cambio en la lengua no puede prescribirse por ley... Para todos los cambios en el lenguaje, todos los esfuerzos no serán suficientes si no vienen acompañados de cambios en el contexto social.” Y, después de todo, y tras las fuertes polémicas que algunas de las propuestas de cambio en el lenguaje producen, lo que se impondrá será la sensatez y el sentido común (Lledó, 2006).

6. Conclusiones

El lenguaje no es ajeno a la realidad de los hablantes que lo crean y lo utilizan. Es un importante elemento que conforma todas las relaciones sociales. Mediante el discurso se transmiten ideas, creencias y estereotipos. En él se construyen representaciones de los acontecimientos y de los actores sociales.

Basándonos en esa relación, podemos aceptar una “versión débil” de la tesis de Sapir y Whorf (Demonte, 1982) y decir que:

- a) La lengua es un producto cultural.
- b) La lengua no es un reflejo fiel de la realidad, sino que representa una determinada percepción de la realidad. Cada lengua ha sido creada para referir la realidad física y psíquica, tal y como los hablantes creen que existe.
- c) La lengua contribuye a la configuración del pensamiento.
- d) La lengua ayuda a construir la visión que tenemos del mundo

Las modificaciones que se han realizado en el discurso de la población en los últimos años, algunas de cuyas muestras se han comentado en este capítulo, son, por otra parte, una prueba de que la lengua no es inmune a los cambios sociales habidos en relación con las relaciones entre los sexos, cambios a los que el propio uso del lenguaje ha contribuido. Es evidente que los hablantes se han hecho más reflexivos, lo que explica el interés por el análisis del discurso de muchos analistas del AD, que observan los discursos que se producen y están atentos a sus efectos e implicaciones sociales.

La mayor parte de los rasgos sexistas que hemos visto aquí son problemas relativos al uso que del lenguaje hacemos los hablantes, es decir, al discurso, entendido como práctica social. Y se pueden construir muchos discursos distintos con la misma lengua, discursos que representarán las diferentes realidades y, sobre todo, las diferentes “sensibilidades” en relación con la igualdad de los sexos.

Como señala Swann (1992), existe evidencia de que el lenguaje, considerado como fuente, manifiesta un sesgo de género. Tal sesgo puede ir en detrimento de las niñas y las mujeres, pero es precisamente en el uso del lenguaje en donde las desigualdades de género se mantienen (o se cuestionan) más que en la existencia de un sesgo de género *per se*.

Solo algunos aspectos tienen que ver con el sistema lingüístico. Son precisamente, aquellos donde inciden las propuestas de cambio que tropiezan con mayor rechazo por parte de los lingüistas y que no logran imponerse en el discurso cotidiano de la gente, las más de las veces porque chocan con principios gramaticales que funcionan en todas las lenguas naturales, por ejemplo el de la economía del lenguaje.

Y así, no ocasiona ningún problema a la comunicación humana nombrar en femenino las profesiones ocupadas actualmente por mujeres y decir *médica, jueza, generala, alcaldesa...* sino que, por el contrario, la invención del término, siguiendo las reglas de la expresión del género gramatical, enriquece el lenguaje y, sobre todo, nombra a las mujeres y expresa el avance social que supone la incorporación de estas a terrenos antes vedados. Prueba de ello es el gran éxito obtenido en su implantación mayoritaria. Sin embargo, otras recomendaciones

violentan alguno de esos principios y generan un lenguaje molesto y antinatural. Es el caso de la propuesta de doblete. Los ejemplos que utilizan los detractores de dicha fórmula, para ridiculizarla, no son tan extraños a la realidad y, seguramente hemos sido víctimas de ella, en muchas ocasiones, cuando hemos pretendido hacer visibles a las mujeres en nuestros textos, porque, como dice José Antonio Martínez (2006), “la concordancia... es sistemática e implacable, y una vez desencadenada, ya no se puede hacer otra cosa que tirarse en marcha e interrumpir el discurso, incurriendo en lo que se conoce con el feo nombre de *anacoluto*.”

Ahora bien, más allá de la utilización de determinadas formas léxicas o construcciones sintácticas, nos interesa la dimensión discursiva, pues, como dice L.E. Alonso (citado por Conde, 2009), “el significado no es, pues, el resultado de la redundancia manifiesta de palabras, ni el significado es el contenido semántico de las oraciones o de los textos como unidades lógicas, es el significado de los hablantes, significado que no es el dicho, sino lo comunicado, esto es, el conjunto de ‘explicaturas’ e ‘implicaturas’ [...] que asignan referencia y hacen relevantes los discursos”.

Nos interesa qué representación de las mujeres y los varones se transmite en los discursos y cómo esta repercute en la imagen del propio hablante, cómo determinados discursos justifican y argumentan concepciones de desigualdad entre los géneros y cómo van apareciendo otros que muestran el incremento en la sociedad de la reflexividad discursiva y que dan cuenta de los cambios sociales en el terreno de las relaciones de género.

Como muestran las investigaciones que se producen en la actualidad, en relación con las cuestiones de género, el sexismo y el androcentrismo perviven en la lengua y en el discurso, pero, como consecuencia de los avances de las mujeres en su posición social, comienzan a surgir nuevos discursos que reflejan rupturas con las tradicionales relaciones entre hombres y mujeres y que cuestionan las actitudes discriminatorias y sexistas.

Capítulo VII

El discurso educativo y la igualdad de los sexos

“El discurso, por más que en apariencia sea poca cosa, las prohibiciones que recaen sobre él, revelan muy pronto, rápidamente, su vinculación con el deseo y con el poder. [...] El discurso [...] no es simplemente lo que manifiesta (o encubre) el deseo; es también lo que es el objeto del deseo; [...] no es simplemente aquello que traduce las luchas o los sistemas de dominación, sino aquello por lo que, y por medio de lo cual se lucha, aquel poder del que quiere uno adueñarse.”

Michael Foucault *El orden del discurso*

1. Introducción

Vamos a analizar en este capítulo el discurso educativo y, en especial, el de las clases de Lengua castellana y literatura de la enseñanza secundaria. Como señalan López Valero y Encabo (2004), el análisis del discurso educativo es decisivo a la hora de conocer la realidad social y escolar con respecto a las diferencias de género.

En el capítulo anterior hemos analizado en qué medida el lenguaje, aún, a pesar de las transformaciones que se han dado, reproduce el sexismo. Y hemos comprobado los cambios que el propio discurso está sufriendo, en el terreno de las referencias a los géneros, fruto de esas transformaciones sociales, así como de la voluntad de algunos sectores sociales de defender, también con el lenguaje, la igualdad entre hombres y mujeres, lo que, a su vez, contribuye a las propias transformaciones sociales.

Ahora veremos ese lenguaje en el contexto escolar y más concretamente, en las clases de lengua y literatura de secundaria –la obligatoria y el bachillerato–, donde, como establece la normativa, se trata de aprender “las habilidades y estrategias para hablar, escribir, escuchar y leer, en ámbitos significativos de la actividad social”¹ y se estudia el discurso literario, que “contribuye de manera muy especial a la ampliación de la competencia comunicativa, pues ofrece una gran variedad de contextos, contenidos, géneros y registros; pero, además, las obras literarias son parte esencial de la memoria universal de la humanidad, el archivo de sus emociones, ideas y fantasías, por

¹ REAL DECRETO 1631/2006, de 29 de diciembre, por el que se establecen las enseñanzas mínimas correspondientes a la Educación Secundaria Obligatoria.

lo que desempeñan un papel muy importante en la maduración intelectual y humana de los jóvenes”².

Al ser el objeto de estudio de esta asignatura la lengua en sus diferentes modalidades, tanto la hablada como la escrita, tanto la de uso cotidiano como la lengua literaria, el análisis de los contenidos que en ella se imparten, nos ofrece un importante material para el estudio de la transmisión de los roles sociales ligados a los sexos, en los dos ámbitos que analiza esta tesis, el lenguaje y el sistema educativo.

La perspectiva del Análisis Crítico del Discurso y su visión tridimensional del discurso (Durant, 1998; Martín Rojo *et al.*, 1998 y Fairclough y Wodak, 2000), como práctica textual, práctica discursiva y práctica social nos proporciona la herramienta adecuada para acercarnos al objeto de nuestro estudio. Así pues, tenemos en cuenta:

- los textos, fundamentalmente los escritos –el *currículum* establecido por la normativa legislativa, los libros de texto de la asignatura de Lengua castellana y literatura-, pero también las producciones discursivas orales del profesorado, así como las percepciones del alumnado, a través de su propio discurso,

- los contextos que enmarcan la situación social concreta de una clase de Lengua castellana y literatura, lo que nos permite entender el discurso como práctica discursiva,

- y la práctica social que supone la enseñanza y el aprendizaje de áreas de conocimiento, prácticas, identidades y relaciones.

Consideramos que todos esos elementos contribuyen a realizar la tarea educativa y su correspondiente representación de los acontecimientos, representación que reforzará o cuestionará unas visiones del orden social u otras, unas ideologías u otras, en beneficio de los intereses de unos grupos sociales u otros (Martín Rojo, 2006; Martín Rojo *et al.* 1998).

En relación con el contexto, tenemos en cuenta lo ya tratado en los capítulos anteriores, en relación con la situación social de mujeres y varones (capítulo III), el sistema educativo y su evolución –perspectiva histórica- y la

² REAL DECRETO 1467/2007, de 2 de noviembre, por el que se establece la estructura del bachillerato y se fijan sus enseñanzas mínimas.

situación actual de la educación femenina (capítulos IV y V), así como los diversos mecanismos de sexismo y androcentrismo lingüísticos (capítulo VI). Todo ello conforma el *contexto global* o *social* (Van Dijk, 2000b) en el que se sitúa nuestro objeto de estudio.

Analizaremos en este capítulo la normativa legislativa que establece el *currículum* de nuestra asignatura para los seis cursos académicos (1º, 2º, 3º y 4º de ESO y 1º y 2º de Bachillerato) que conforman las etapas de enseñanza secundaria³. Repasaremos, a través de los discursos que construyen, recogidos mediante la técnica cualitativa del grupo de discusión (Conde, 2009; Murillo y Mena, 2006), las percepciones que, en relación con el lenguaje y la igualdad de los sexos, tiene el profesorado de esta asignatura, lo que contrastaremos con las percepciones que tiene el alumnado, recogidas mediante la misma técnica cualitativa, teniendo en cuenta la validez de la subjetividad, de la reflexión y el diálogo intersubjetivo para la interpretación de la realidad observada (López Valero y Encabo, 2004). En ambos casos repasaremos, además, las conclusiones obtenidas en otras investigaciones.

Dejaremos para el capítulo posterior el análisis de los libros de texto de la asignatura de Lengua castellana y literatura que se utilizan en nuestros centros escolares en esos seis niveles educativos; en él analizaremos su discurso, reflejado tanto en sus expresiones verbales como en sus imágenes.

Iremos dando cuenta de en qué medida a través del discurso educativo se transmite al alumnado modelos estereotipados según el género, que promueven identidades y relaciones entre los géneros discriminatorias para las mujeres y en qué medida se transmiten nuevas pautas igualitarias, es decir, trataremos el discurso educativo como una práctica social.

2. El contexto del discurso. Poder y legitimidad de la institución escolar.

El aula, el lugar concreto donde se produce el acto educativo –en nuestro caso, la enseñanza de la lengua castellana y la literatura- está ubicada en un centro educativo en el que se refleja el conjunto de características sociales y

³ No consideramos los ciclos formativos, que también forman parte de la enseñanza secundaria.

culturales de la sociedad en la que se inserta. Las que son pertinentes para nuestro análisis las hemos recogido en los capítulos III, IV, V y VI, que tratan del contexto global en el que se produce el discurso que queremos analizar, en relación con la desigualdad entre los géneros y su concreción en los diferentes ámbitos sociales, el lenguaje y el sistema educativo. En especial, en el capítulo V, hemos dado cuenta, también, de los rasgos pertinentes de un contexto concreto –*local e interactivo*, en palabras de Van Dijk (2000b)- , el de un instituto de enseñanza secundaria de una población del sur de la Comunidad de Madrid, en el que se ha llevado a cabo parte de la investigación que da sustento a esta tesis.

La institución educativa es uno de los ámbitos donde más claramente se manifiestan las estructuras sociales de poder. La democratización que se ha operado en nuestro país en los últimos años ha supuesto cambios relevantes en el modo en que se produce la interacción entre los actores sociales que participan en ella, sin embargo, sigue siendo un ámbito jerarquizado donde existen diferencias de poder, estatus y autoridad, diferencias que se proyectan en el orden discursivo dando lugar a que el discurso de unos actores sociales – en diferentes grados, el del profesorado, las autoridades académicas, las editoriales de libros de texto...- sea un discurso *autorizado y legitimado* (Martín Rojo, Pardo y Whittaker, 1998).

Se trata, fundamentalmente, de un poder mental, (Van Dijk, 2000b) es decir, de la capacidad de incidir, a través del discurso, en los conocimientos, creencias... que conforman las identidades personales y las relaciones sociales. Capacidad de ejercer *poder hegemónico* que da la institución y que significa controlar la producción y distribución de los textos, las estructuras del discurso, el contexto concreto... (Durant, 1998; Van Dijk, 2000b; Wodak, 2003a) y que supondrá la posibilidad de transmitir unos conocimientos y no otros, una visión del mundo y no otras.

Como hemos visto en los anteriores capítulos que nos sirven de análisis del contexto, ese *poder hegemónico* es, a pesar de la llamada ‘feminización de la enseñanza’, un poder que refuerza el sexismo y el androcentrismo, principalmente, a través de unos discursos *legitimados* que se concretan en una

determinada organización escolar, en una distribución de áreas de conocimientos en función del sexo, en un *curriculum* androcéntrico que invisibiliza a las mujeres y sus aportaciones a la humanidad...

Ahora bien, puesto que las relaciones de poder son muy complejas y el poder social de los grupos no es monolítico, permanente, ni carente de contradicciones, con frecuencia se comparte y se distribuye. Como señala Van Dijk (2000b), las personas manejan muchas fuentes de información, por lo que pueden formarse una opinión propia y con frecuencia hacer caso omiso del discurso de los poderosos. En ese mismo sentido, Swann (1992), en el caso de la institución escolar, concluye que los niños se enfrentan a una variedad de imágenes a veces contradictorias entre sí que provienen de diversas fuentes, de las que no se impregnan de manera pasiva, sino que buscan, de forma activa, dar sentido a lo que leen dentro de su propio marco de referencia: niños y niñas son, en cierta medida, lectores y escritores “resistentes”.

Así, hemos podido ver, en los anteriores capítulos, cómo se han dado importantes transformaciones sociales en el terreno de la igualdad, cómo las mujeres han ido consiguiendo parcelas de ‘poder social’, mediante su incorporación al mercado laboral, a la participación ciudadana y política, cómo comienzan a aparecer discursos que cuestionan el sexismo y el androcentrismo lingüísticos y, también, cómo, en especial en el ámbito educativo, las chicas se sienten más iguales y obtienen mejores resultados académicos.

3. El lenguaje y la igualdad de los sexos en la legislación educativa

Comenzamos por el análisis de lo establecido en los reales decretos, que fijan las enseñanzas mínimas⁴ para todo el país. Ambos recogen, como objetivos, el rechazo a la discriminación de sexo y la búsqueda de la igualdad:

El referido a Bachillerato expresa:

Artículo 3. Objetivos del Bachillerato

c) Fomentar la igualdad efectiva de derechos y oportunidades entre hombres y mujeres, analizar y valorar críticamente las desigualdades existentes...

⁴ Ver notas 1 y 2.

Y el que establece los mínimos de ESO recoge:

Artículo 3. Objetivos de la Educación Secundaria Obligatoria

c) Valorar y respetar la diferencia de sexos y la igualdad de derechos y oportunidades entre ellos. Rechazar los estereotipos que supongan discriminación entre hombres y mujeres.

Objetivos que, ya desde la LOGSE, como vimos en el capítulo IV de esta tesis, vienen siendo incorporados en el sistema educativo de nuestro país. Se trata de objetivos generales que entroncan con los valores de la propia Constitución española de nuestra etapa democrática, no solo con lo contenido en el artículo 14, en relación con la prohibición de discriminación alguna por razón de sexo, sino también con lo expresado por el artículo 9.2: “Corresponde a los poderes públicos promover las condiciones para que la libertad y la igualdad del individuo y de los grupos en que se integra sean reales y efectivas; remover los obstáculos que impidan o dificulten su plenitud y facilitar la participación de todos los ciudadanos en la vida política, económica, cultural y social.” De ahí que adquiera pleno sentido el objetivo que se formula en el caso del bachillerato: *fomentar* la igualdad de los sexos, que va más allá de la mera prohibición de un trato desigual, obligando con ello a la acción planificada para la consecución del objetivo.

Echamos de menos esa misma formulación en el objetivo señalado para la ESO donde, por el contrario, se hace más hincapié en el respeto a las diferencias entre los sexos, sin que esas diferencias puedan conllevar desigualdad en los derechos y discriminación.

Como ya tratamos en el capítulo V, en el caso de la ESO, se establecen 8 competencias básicas, cuya adquisición debe ser considerada en todas las asignaturas que componen el *currículum*:

“Con las áreas y materias del currículo se pretende que todos los alumnos y las alumnas alcancen los objetivos educativos y, consecuentemente, también que adquieran las competencias básicas. Sin embargo, no existe una relación unívoca entre la enseñanza de determinadas áreas o materias y el desarrollo de ciertas competencias. Cada una de las áreas contribuye al desarrollo de

diferentes competencias y, a su vez, cada una de las competencias básicas se alcanzará como consecuencia del trabajo en varias áreas o materias.” (Anexo I del RD de EEMM de Secundaria Obligatoria).

Es decir, estamos ante una concepción integradora de los contenidos educativos, una concepción según la cual las asignaturas no son compartimentos estancos, sino que, conjuntamente, todas ellas deben contribuir, con la necesaria especificidad, al desarrollo de las competencias básicas. Esta formulación tiene una especial importancia en el caso de la educación en valores, que deberá realizarse de manera transversal en todas las asignaturas.

Por lo que a nuestro objeto de estudio interesa, conviene destacar, además, dos de esas ocho competencias básicas: la relativa a la comunicación lingüística y la que hace referencia a los valores sociales y de ciudadanía. En ambas encontramos referencias concretas a la educación en pro de la igualdad de los sexos:

“1. Competencia en comunicación lingüística.

...El lenguaje, como herramienta de comprensión y representación de la realidad, debe ser instrumento para la igualdad, la construcción de relaciones iguales entre hombres y mujeres, la eliminación de estereotipos y expresiones sexistas...” (Anexo I del RD de EEMM de Secundaria Obligatoria).

“5. Competencia social y ciudadana.

...Además implica, la valoración de las diferencias a la vez que el reconocimiento de la igualdad de derechos entre los diferentes colectivos, en particular, entre hombres y mujeres...” (Anexo I del RD de EEMM de Secundaria Obligatoria).

A partir de las anteriores consideraciones, debemos entender que el *currículum* establecido para cada asignatura debe perseguir, desde su particularidad, la consecución de las competencias básicas y, por tanto, la asignatura de Lengua castellana y literatura debe concretar, entre otros, objetivos, contenidos y criterios de evaluación que cuestionen la desigualdad entre hombres y mujeres.

Debemos tener en cuenta, además, que el centro educativo no es solo la suma de asignaturas con su correspondiente *currículum*, sino una organización conformada por una determinada estructura jerárquica, unas normas de funcionamiento, unas relaciones entre el personal que convive en él – profesorado, alumnado, personal no docente...- un conjunto de aspectos desde los que debe contribuirse a la adquisición de esas competencias básicas.

3.1. En la asignatura de Lengua castellana y literatura

Esta asignatura es la que más asignación horaria tiene en el *currículum* de la enseñanza secundaria (un total de 475 horas, en el conjunto de los cuatro cursos de la ESO y un total de 210 horas en los dos cursos del Bachillerato), lo que se concreta en cuatro horas de clase semanales y, en algunos cursos de la ESO, en cinco horas. Es decir, la importancia académica que nuestra legislación educativa le confiere es grande.

Analizaremos en este apartado los contenidos del *currículum* que tienen un especial interés desde el punto de vista de la transmisión de los estereotipos de género, en dos bloques, los que se refieren a la enseñanza de la lengua y los que se refieren a la literatura. La concreción establecida en los reales decretos que establecen las enseñanzas mínimas de ambos niveles educativos no es, lógicamente, suficiente para permitirnos analizar los objetivos comentados, exclusivamente a partir de ellos, por lo que nos remitiremos, sobre todo, a lo expuesto por los libros de texto. Ahora bien, será ilustrativo el análisis de esos reales decretos, pues ellos marcan lo que las editoriales plasman en los libros de texto de que disponemos en el mercado, así como lo que el profesorado transmite en las aulas.

Veamos, pues, cómo se realiza esta concreción. Pues bien, lo establecido por los reales decretos que analizamos, en relación con la asignatura de Lengua castellana y literatura, contiene una mínima alusión a aspectos relacionados con los objetivos señalados más arriba para ambas etapas, así como con lo expresado en relación con las competencias básicas.

En el caso de la ESO, el objetivo 12 (y último)⁵ de la enseñanza de la lengua castellana y la literatura es el de “Analizar los diferentes usos sociales de las lenguas para evitar los estereotipos lingüísticos que suponen juicios de valor y prejuicios clasistas, racistas o sexistas.” Expresión que se transforma, en el caso del bachillerato (objetivo 7, de 10), en “Analizar los diferentes usos sociales de las lenguas y evitar los estereotipos lingüísticos que suponen juicios de valor y prejuicios”, desapareciendo, como se ve, la concreción de los tipos de juicios de valor y de los prejuicios, concreción cuya expresión sería adecuada y deseable para una más clara comprensión del objetivo.

Por otra parte, todos los objetivos establecidos por los reales decretos para cada una de las asignaturas del *currículum* tienen su correspondiente formulación en el apartado de los ‘contenidos’ y en el de los ‘criterios de evaluación’ para cada uno de los cursos.

En el caso de la asignatura de Lengua castellana y literatura, se recoge un único ‘contenido’: “Actitud reflexiva y crítica con respecto a la información disponible ante los mensajes que supongan cualquier tipo de discriminación”, exclusivamente en el apartado referido a “Comprensión de textos escritos” del “bloque 2. Leer y escribir”, de cada uno de los cuatro cursos de ESO, con la misma formulación, expresada repetitivamente para los cuatro cursos. Ahora bien, el otro apartado del mismo bloque –Composición de textos escritos- no contiene ni un solo aspecto dirigido a la reflexión sobre el uso no sexista de la herramienta que es el lenguaje. Tampoco los demás bloques de la asignatura - 1. Escuchar, hablar y conversar; 3. Educación literaria; 4. Conocimiento de la lengua- hacen ninguna referencia a contenidos dirigidos a combatir las desigualdades de género y a valorar las aportaciones femeninas para, por una parte, ser justos con la realidad y, por otra, reforzar el papel social de las mujeres.

En relación con los ‘criterios de evaluación’, nada aparece que indique que debe evaluarse tal contenido, lo cual indica el escaso valor que el contenido adquiere al ser formulado.

⁵ Los objetivos están explicitados como “desarrollo de capacidades”

En el caso del bachillerato, ese objetivo queda sin ninguna concreción ni en los ‘contenidos’ ni en los ‘criterios de evaluación’.

En relación con la enseñanza de la literatura, ninguna alusión se hace a la importancia de conocer las aportaciones literarias de las mujeres en cada una de las épocas, lo que sería imprescindible que fuera recogido, teniendo en cuenta la escasa presencia de contenidos en relación con el ámbito de la experiencia femenina y la necesidad de dotar de valor a dicha experiencia, si pretendemos contribuir a la igualdad de los sexos. Múltiples investigaciones muestran, por otra parte, la existencia y calidad de obras literarias escritas por mujeres.

Estas formulaciones –o la ausencia de ellas- contrastan claramente con las que se refieren al resto de objetivos formulados para cada una de las etapas y su concreta plasmación en contenidos progresivos, en función del ascenso de curso, y en los correspondientes criterios de evaluación.

Ello nos lleva a considerar que el aspecto a que nos estamos refiriendo, el del desarrollo de la capacidad reflexiva y crítica hacia la discriminación por razón de sexo, pudiera ser, en la normativa que fija el *currículum* de la asignatura de Lengua castellana y literatura, una mera formalidad que las autoridades ministeriales se sienten obligadas a recoger, sin que ello suponga un verdadero compromiso con el objetivo proclamado, por lo que, en la práctica educativa general, dicho objetivo puede quedar sin conseguir.

Debemos tener en cuenta que este objetivo es el único fijado en esta asignatura que tiene relación con el ámbito de los valores, por lo que insistimos en lo ya planteado en el capítulo V de esta tesis: los contenidos del *currículum* están motivados por intereses pragmáticos, ligados a una visión utilitarista y mercantilista de la educación (Torres, 2006), siendo un mero adorno las cuestiones referidas a un desarrollo integral de las capacidades humanas y, más concretamente, a la capacidad crítica hacia la discriminación de género.

4. Las actitudes del profesorado

Los contenidos del *currículum*, analizados en el apartado anterior forman parte del llamado ‘*currículum* explícito’. El apartado que ahora iniciamos integra,

sin embargo, el '*curriculum* oculto', las normas, valores y creencias que subyacen en las relaciones sociales que se establecen en los centros y en las aulas y que influyen decisivamente en la transmisión de estereotipos de género (Bonaf, 1997; Fernández Enguita, 2001; Subirats y Brullet, 1988).

El IV Plan de Igualdad de Oportunidades entre mujeres y hombres, 2003-2006 reflejaba, en la Introducción al área 6, la importancia del papel del profesorado en esa transmisión:

“En la infancia y la adolescencia, se sientan las bases de los comportamientos de la edad adulta. La escuela es un agente de socialización de gran importancia, durante las etapas de formación. Por ello, la transmisión, por parte de los/as docentes, de actitudes y valores basados en el principio de igualdad entre hombres y mujeres es de capital importancia para desmontar las estructuras que mantienen y fomentan los estereotipos de género.”

Y señalaba un par de actuaciones en este sentido:

“6.1.3. Desarrollar Seminarios, Foros y Cursos para el profesorado de Educación Infantil, Primaria y Secundaria y Personas Adultas, dirigidos al fomento de actitudes y prácticas, que favorezcan la igualdad de oportunidades.

“6.1.4. Elaborar materiales, dirigidos al profesorado, con el fin de proporcionarles herramientas útiles, para generar actitudes y valores basados en el principio de igualdad entre mujeres y hombres, así como sobre la manera de transmitirlo.”

En los últimos veinte años en este país han sido varias las investigaciones y análisis realizados en relación con este aspecto. En general, los estudios en relación con las expectativas y actitudes del profesorado coinciden en señalar que, a través de la visión y expectativas del profesorado sobre el comportamiento del alumnado y a través de la interacción y la organización de actividades en el aula y fuera de ella, la escuela refuerza las definiciones de masculinidad y feminidad, partiendo, de entrada, del género, como principio clasificador de los individuos (Bonaf, 1997).

Señalan que existe una contradicción entre cómo el propio profesorado las define y valora y la realidad (Bonaf, 1993, Subirats y Brullet, 1988; VV.AA.,

2001). Profesores y profesoras afirman que tratan por igual a niños y a niñas, sin embargo, las investigaciones muestran un tratamiento diferenciado. La contradicción entre ambas percepciones se explica a partir de lo que se califica como '*currículum oculto*'.

Subirats y Brullet (1988) dan cuenta de investigaciones realizadas en Estados Unidos, sobre todo a partir de los años 70, cuyos resultados confirman un dato común: "una gran parte del esfuerzo socializador de los docentes es dirigido a los niños y opuesto a las niñas" (Subirats y Brullet, 1988: 23). Los resultados encontrados en sentido contrario han sido en una escuela sensibilizada con la igualdad de oportunidades entre los sexos.

En el mismo sentido, Bonal (1993) refleja los resultados de algunas experimentaciones que ponen en evidencia cómo el profesorado mantiene expectativas profesionales diferentes para chicos y chicas, especialmente en lo que se refiere a las capacidades para la realización de carreras técnicas, al tiempo que tiene mayores expectativas de que sean los niños quienes puedan tener un futuro más brillante; otros estudios muestran actitudes sexistas, o inexistencia de actitudes antisexistas en el profesorado, que se ponen de relieve al plantearle alternativas de cambio o cuestionamiento de determinados contenidos del *currículum*; otras investigaciones confirman que existe en el profesorado una visión estereotipada de los géneros masculino y femenino, lo que se plasma en la diferente caracterización que se hace de unos y otras: activos, creativos, movidos, inmaduros, arriesgados..., los niños; dóciles, formales, pasivas, complacientes, cuidadosas..., las niñas; añadiéndose, además, la infravaloración de lo femenino, mediante una entonación y una gesticulación determinadas.

Las mismas Subirats y Brullet, en su investigación sobre 11 centros de enseñanza primaria de Cataluña, ya para la fecha de 1988, señalan como conclusión (Subirats y Brullet, 1988:137) "la casi inexistencia de pautas de diferenciación legitimadas", en las actividades escolares y en el trato dado por el profesorado a niños y a niñas, cifrándose las diferenciaciones explícitas en un único ámbito, el que tiene relación con el cuerpo: práctica de deportes, lavabos y vestuarios, mientras que no existen diferencias en cuanto a la realización de

actividades específicas para cada sexo, ni en la formación de grupos en el interior de las aulas. Sin embargo, sí encuentran notables diferencias en los comportamientos verbales, que escapan, en parte al control consciente del profesorado. Bonal (1997), por su parte, señala que ninguna investigación confirma la existencia de códigos lingüísticos distintos para niños y niñas, ni en la escuela ni en la familia, como sí ocurre en el caso de las clases sociales⁶.

Los aspectos que detectan Subirats y Brullet (1988) parecen confirmar la inexistencia de esos códigos lingüísticos diferentes, aunque sí existe un diferente trato a niños y a niñas, en relación a las veces que el profesorado se dirige a unos y a otras:

- Mayor atención a los niños, expresada en el mayor número de palabras dirigidas a ellos: por cada 100 palabras dirigidas a niños, hay 74 dirigidas a niñas.

- El número de interpelaciones a las niñas también es más reducido: 77 a 100.

- Muy por debajo de los anteriores índices quedan las veces que el profesorado se dirige a las niñas con frases sobre el comportamiento (59), o sobre organización (69).

- Por el contrario, el índice de frases relativas al trabajo escolar es superior (82), aunque sigue siendo menor que este tipo de comunicaciones a los chicos (100).

- Es menor el número de verbos de movimiento dirigidos a las chicas (67), mientras que es más alto el índice de verbos que indican interacción personal (89).

- El análisis de contenido de los adjetivos muestra una mayor presencia de diminutivos y superlativos en el lenguaje dirigido a las niñas que en el dirigido a los niños.

- En cuanto al análisis de las diferencias formales en las frases – interrogativas, imperativas, negativas-, no se encuentra una estructura clara de diferenciación niños/niñas.

⁶ En referencia a Bernstein, B. 1977. *Class, Codes and Control III. Towards a Theory of Educational Transmissions*. Londres. *Clases, códigos y control*. Vol 2. Madrid. Akal, 1988

Estas autoras destacan diferencias importantes según los centros. Así, señalan que en un centro la relación de palabras a niños/niñas es de 100 a 48, mientras que en otros dos es de 100 a 97, sin que la muestra permita establecer con claridad que determinado tipo de escuela actúe de forma más discriminatoria que otro.

Por otra parte, también se observan diferencias según el nivel educativo: la discriminación lingüística tiende a disminuir a partir de 6º de EGB –hoy, 6º de Primaria-.

En relación con la personalidad del maestro o maestra, los resultados obtenidos les permiten concluir que discriminan menos los maestros –varones- menores de 30 años.

Insistiendo en el análisis de Subirats y Brullet (1988), Bonal (1997) añade algunas consideraciones:

- el profesorado recuerda mucho más los nombres de los niños que los de las niñas, quedando en el anonimato el colectivo femenino.
- las correcciones disciplinarias son diferentes por sexo y refuerzan la masculinidad.
- el profesorado refuerza conductas y actividades adecuadas para cada género así como reprime la aparición de desviaciones, con alusiones a las formas de vestir, la estética...

En general, los diferentes estudios coinciden en señalar que las diferentes actitudes que muestra el profesorado hacia niños y niñas se manifiestan de forma inconsciente. Según Bonal (1997), la producción de situaciones sexistas se debe a dos principios educativos fuertemente arraigados entre los docentes:

- a) Cada individuo es único y la escuela debe prestar atención a las necesidades específicas de cada individuo para su educación y el desarrollo de su personalidad. Existe un modelo cultural válido y el profesor trabaja y evalúa a partir de un modelo ideal de alumno. A partir de ahí, se valora más a los chicos que a las chicas y se entiende el modelo femenino deficitario respecto al masculino. La diversidad se entiende como la distancia del alumno al modelo

único y válido. La escuela homogeneiza y normaliza a los individuos en torno a un solo modelo.

b) La garantía de la libertad de elección de los individuos y la atención indiscriminada a todo el alumnado como medio para garantizarla. Como principio democrático fundamental, el principio de igualdad de oportunidades se garantiza dispensando la misma atención a todos los individuos (la ideología liberal ha calado de manera eficaz). Se presupone que las condiciones en que los individuos toman sus decisiones son las mismas y que lo único que diferencia un tipo u otro de elección son los intereses individuales.

Bonal (1993), partiendo de la inconsciencia del profesorado de su papel en la transmisión de estereotipos de género, entiende que es lógico que dicho profesorado se muestre escéptico ante la introducción de determinadas acciones para modificar situaciones sobre las cuales no se siente culpable. Algunos años después, el mismo Bonal (1997) insiste en que los docentes no son conscientes de que su actitud refuerce la definición de los géneros y los roles sexuales, añadiendo que son sexistas por omisión más que por acción; sin embargo, recoge análisis que coinciden en señalar que el profesorado está de acuerdo con la implantación de medidas de igualdad de oportunidades entre los sexos en la escuela.

Parece, pues, que la evolución de la incorporación social de las mujeres en nuestro país ejerce cierta influencia en las actitudes del profesorado en relación con la igualdad de los sexos, aunque solo sea en la consciencia formal de la existencia de discriminación femenina y de la necesidad de superarla.

4.1. Análisis de su discurso

Pretendemos conocer y analizar el discurso del profesorado en relación con su interpretación de las relaciones entre hombres y mujeres en nuestra sociedad, saber en qué medida el profesorado tiene una visión estereotipada de la mujer y del hombre, visión que repercutirá en su práctica educativa, así como averiguar qué pautas de comportamiento, consciente o inconscientemente transmite al alumnado, en relación con el sexismo. Para ello se ha realizado una práctica de investigación cualitativa, la de los grupos de discusión, creando un

grupo para ello con el profesorado del Departamento de Lengua castellana y literatura de un IES de la Comunidad de Madrid. A partir del debate mantenido, y aplicando la metodología del Análisis Crítico del Discurso, hemos podido contrastar las consideraciones expuestas en el apartado anterior por las diferentes investigaciones llevadas a cabo sobre las actitudes del profesorado.

El profesorado, como indican las diferentes investigaciones realizadas, generalmente negó que el sistema educativo discriminara a las mujeres. En determinados casos defendió tal consideración, pero no reconocía que personalmente contribuyera a esa discriminación (Bonal, 1993 y 1997; VV.AA., 2001).

Los últimos años han significado cambios importantes: por un lado, ha disminuido la desigualdad social existente entre hombres y mujeres y, por ende, también ciertos mecanismos de discriminación propios del ámbito escolar; por otro lado, ha aumentado la conciencia del hecho discriminatorio: la consideración de que existe discriminación hacia las mujeres –en menor medida, quizá, hacia las niñas- está generalizada, gracias a la acción social en relación con la denuncia de la discriminación y la reivindicación de igualdad de los sexos, a las políticas llevadas a cabo por las instituciones, al discurso de los medios de comunicación, a la popularización de fechas como el 8 de marzo, al propio avance de las mentalidades... Queremos comprobar ahora qué incidencia ha tenido todo ello en el profesorado.

Los objetivos que han marcado nuestra observación participante han sido:

a) Conocer la percepción del profesorado acerca de:

- El sexismo en la sociedad.
- Las diferencias entre chicos y chicas: ¿Aprenden igual los chicos y las chicas?
- El sexismo en el Sistema educativo (los contenidos educativos, el lenguaje, la organización escolar, los libros de texto, las actitudes que se tienen ante el alumnado...).
- En el caso del lenguaje, si lo consideran o no sexista y la posible gradación de los aspectos sexistas

b) Conocer su actitud ante el alumnado y su repercusión sobre la trayectoria académica o sobre la escolarización de chicos y chicas:

- Vigencia de los estereotipos en el profesorado y cómo afecta al trato a alumnos y alumnas, a la orientación académica y profesional, a las expectativas, a la evaluación...
- Interiorización de la discriminación sexista en la autopercepción, en las expectativas...
- Medios por los que se transmite y legitima su vigencia.

c) Conocer sus alternativas de cambio.

Esta pormenorización de los objetivos no era conocida por los participantes en el grupo de discusión. Lo que ellos y ellas sabían era algo más global: teníamos que debatir sobre qué pensamos del sexismo en la sociedad y en el sistema educativo. Y conocían la razón de la creación del grupo: el análisis de su discurso como parte de una investigación más amplia para la realización de una tesis doctoral en relación con el sexismo, el lenguaje y el sistema educativo.

Sin embargo, y puesto que nos interesaba conocer unos aspectos muy concretos (los objetivos señalados), no dejamos el tema abierto a una libre aproximación al objeto de investigación (Conde, 2009), sino que planteamos, a modo de estímulo del debate, 5 cuestiones, mediante los correspondientes textos para comentar (ver Anexo 1), lo que fue realizándose sucesivamente.

Hemos de tener en cuenta, como señala Fernando Conde (2009), que interpretamos lo que dice un participante en el grupo de discusión como representante de una determinada posición discursiva y, por tanto, de una determinada posición social, y no en tanto que individuo. De ahí que nos interese conocer los rasgos sociales de los participantes. En la medida en que todos ellos tienen un rasgo principal común, ser profesores y profesoras de instituto, con un similar estatus socioeconómico y cultural, distinguimos otros rasgos como la edad y el sexo, aspectos que consideramos básicos, dado el objeto de nuestro análisis. El grupo de debate ha estado, pues, compuesto por 3 varones y 3 mujeres, de edades variadas: los primeros, de 54, 48 y 30 años respectivamente; las segundas, de 52, 50 y 32 años. Los mayores, profesorado

definitivo en el Centro desde hace varios años; los más jóvenes, recién aprobada la Oposición, tras algunos años de interinidad, siendo este Centro su primer curso como funcionario de carrera.

En general, las posiciones discursivas básicas del grupo (ver la transcripción en Anexo 1) reflejan una situación ambivalente, con posiciones que indican una cierta consciencia de la existencia de la discriminación femenina y de la necesidad de avanzar hacia la igualdad de los sexos, pero, a la vez, manteniendo ciertos aspectos del discurso tradicional que adjudica diferentes papeles sociales a hombres y a mujeres, como si esta división fuera algo derivado de la naturaleza diferente de unos y otras. Su discurso nos indica que las mentalidades van transformándose, paralelamente a los cambios sociales que en este terreno se van dando, pero que no existe, aún, un verdadero posicionamiento a favor de la igualdad, lo cual dificulta una labor educativa que fomente esa igualdad.

Dentro de esa consideración general, encontramos matices entre las diferentes posiciones discursivas, relacionadas con los aspectos de la edad y del sexo: el profesorado joven y el femenino expresa menos estereotipos y es más consciente de las desigualdades, haciendo más hincapié en la injusticia de estas. Una posición minoritaria es la que se muestra comprometida con el fomento de la igualdad de los sexos en su práctica educativa.

Por un lado, el profesorado es consciente de la existencia de un reparto desigual del trabajo en función del sexo, correspondiendo a las mujeres el trabajo del hogar y la familia, mientras que a los hombres se les adjudican los trabajos en el ámbito público. Y consideran que esta desigualdad es discriminatoria para las mujeres, lo que se refleja al considerar que entre las personas jóvenes hay menos desigualdad y que, por lo tanto, entre ellas está “mejor” repartido:

[2-8]⁷ *Luisa*: El trabajo está desigualmente distribuido, pero yo sí que creo que, en general, las generaciones más jóvenes, incluso más jóvenes que yo (yo lo veo en el caso de mis primos, que son algo más jóvenes que yo, que pueden

⁷ Entre corchetes, el número de la línea o líneas correspondiente a la transcripción.

tener sobre los 40), sí distribuyen ya mejor el trabajo de casa. Y si tienen que renunciar ellos, porque su mujer en el trabajo lo tenga más fácil para ascender o lo que sea, sí renuncian. Yo creo que está mejor repartido; estoy hablando de gente con 40 años.

[140-141] *Paco*: Y aunque la mujer y el hombre trabajen, no se reparte igual el trabajo del hogar, la mujer lleva más peso, los hombres ayudan, pero no hacen lo mismo.

En este mismo sentido, una posición discursiva del conjunto del grupo es la consideración de que la situación está cambiando hacia la igualdad de los sexos, lo cual es positivo, y que es necesario superar las desigualdades aún existentes. Es este un elemento de partida fundamental para nuestro análisis, que, aunque no se manifiesta expresamente, está implícito en el debate y que, como defiende Conde (2009), es necesario tener en cuenta pues, citando a Luis Enrique Alonso, “el significado no es, pues, el resultado de la redundancia manifiesta de palabras, ni el significado es el contenido semántico de las oraciones o de los textos como unidades lógicas, es el significado de los hablantes, significado que no es el dicho, sino lo comunicado, esto es, el conjunto de ‘explicaturas’ e ‘implicaturas’ [...] que asignan referencia y hacen relevantes los discursos”.

A pesar de que, mayoritariamente, no se tiene un conocimiento preciso de la realidad de la discriminación femenina, y se muestran sorprendidos ante la concreción de las cifras de la EPA en relación con las importantes diferencias entre hombres y mujeres en las tasas de actividad, empleo, paro, salarios..., enseguida parecen encajar las cifras con su conocimiento de la realidad y expresan explicaciones a los datos:

[20-25] *Luisa*: Sí, resulta muy sorprendente... Yo creo que en la empresa privada se tiende a contratar más a hombres que a mujeres. La mujer en edad de tener hijos, el empresario tiende a contratar a los hombres... En el caso del funcionario es otra cosa, yo creo que es más igualitario, no se crean tantas diferencias, pero en el mundo de la empresa se sigue prefiriendo a los hombres.

Sin embargo, en realidad, no todos los aspectos de la discriminación femenina son entendidos como tal, siendo percibidos algunos de ellos como simples desigualdades. La expresión “Eso sí lo veo injusto”, rectificada a continuación con “me refiero que es más llamativo” [Guillermo,115], al comentar la menor retribución de las mujeres, reforzado por “Eso es algo incomprensible” [Paco, 116], supone la relativización de los otros aspectos de discriminación en el mercado laboral de los que se está hablando.

Como hemos señalado antes, en relación con otros estudios, el profesorado no se reconoce como partidario ni colaborador en la desigualdad de los sexos; quieren distanciarse de quienes defienden el sexismo o tienen una práctica sexista. Mediante el procedimiento del ‘deslindamiento’ (Martín Rojo, 1997) el profesorado manifiesta que son ‘otros’ los actores sociales que discriminan o los que tienen una mentalidad atrasada en relación con la distribución –sexista- de roles sociales.

[94-97] *Paco*: En las labores del hogar, cada vez se está igualando más. Pero si tienes en cuenta matrimonios de más de 40 años, subiría la diferencia, ahora bien, en los matrimonios jóvenes en que ambos trabajan, es normal que se repartan las tareas de la casa, es normal, yo, al menos, lo hago en la mía.

Ese ‘otros’ se representa mediante una estrategia de ‘personalización’ (Van Leeuwen, 1996); en un caso, por ‘determinación’, mediante la ‘funcionalización’ –los actores sociales son referidos en términos de una actividad- del referente, los empresarios:

[39] *Guillermo*: Sí, la culpa la tienen los empresarios...

Pero, de forma dominante, se utiliza la ‘personalización’ por ‘indeterminación’ –“la mayoría de la gente”, “la sociedad”...- cuantificaciones globalizadoras con las que se pretende expresar que hay muchas dificultades para que se produzcan los cambios, términos en los que el hablante parece no sentirse incluido, pues se declara partidario de la igualdad, mostrando, en todo caso, cierta ambigüedad, como hemos señalado más arriba.

[9-10] *Guillermo*: La mayoría de la gente considera que estas diferencias en las tasas es lo tradicional, es decir no se considera una discriminación.

[44-45] *Guillermo*: La sociedad no va a aceptar que sea el mismo el permiso de paternidad que el de maternidad.

También, se utiliza esa 'indeterminación' para la expresión de que el mantenimiento de los estereotipos es propio de un grupo social anticuado –en mi pueblo–

[16-17] *Guillermo*: En mi pueblo lo que se piensa es que la mujer tiene que quedarse en casa cuidando a los niños...

Una posición discursiva, mantenida por los varones de más edad, es la que da cierta justificación a la discriminación, haciendo recaer la causa en las propias mujeres o considerando que ellas son las que no quieren que las cosas cambien, exculpando a los hombres o comprendiendo su actuación discriminatoria. Ello se realiza mediante una doble estrategia discursiva: por un lado, se establece una 'polarización' (Martín Rojo y Van Dijk, 1998; Van Dijk, 2003b; Van Leeuwen, 1996) de género –ellos/ellas–, desde la que se articula el discurso, por lo que adquiere una especial relevancia; por otro lado, mediante la adjudicación a las mujeres del papel semántico de agente, desapareciendo la agencia masculina en los hechos sociales discriminatorios:

[39-41] *Guillermo*: ...Ellos piensan, si esta mujer va a estar cogiendo permisos... y como en algunos sitios también tienen derecho ciertos días del mes...

[17-18] *Guillermo*: ...y ellas, convencidas, lo consideran impropio de ellas hacer otra actividad que no sea estar en casa.

[125-129] *César*: A mí me da la impresión de que hay muchas mujeres que se autolimitan porque, en un momento determinado, una mujer desea tener un hijo y sacrifica su carrera empresarial o... y dice no, yo voy a tener un hijo, cosa que el hombre no hace. El hombre puede tener el hijo pero su carrera sigue, pero la mujer se corta.

[107-110] *César*: En el caso del cuidado de los viejecitos, son las hijas las que tienen asumido que tienen que cuidar a sus padres, los hijos, sin embargo, no. Si unos padres no tienen hijas, acaban en una residencia. Y eso es un componente más de la sociedad española.

De la misma manera, utilizan estrategias de argumentación para la justificación de determinadas situaciones discriminatorias. Así, justifican la menor representación de las mujeres, según las estadísticas generales, en los cargos directivos de los centros, mediante la argumentación de causas que tienen que ver con el cuidado de los hijos y que son asumidas, naturalmente, por las mujeres:

[136-139] *Guillermo*: El motivo puede ser el mismo del que hemos estado hablando: la mujer piensa: si yo soy directora me voy a tener que quedar aquí muchas tardes... y tengo a mi niño en casa...así que prefiere irse cuando termina su horario. Toda su actividad laboral está condicionada por el tema casa-niños.

Desde esta posición discursiva, en algún caso llega a utilizarse la ironía para la descalificación, que denota la verdadera creencia en la lógica de la división de papeles según el sexo:

[65-67] *Guillermo*: Yo lo veo lógico esto. Además, se llama permiso de 'maternidad'... A mí me parece incluso excesivo que 3215 hombres en el año 2003 hayan cogido el permiso de maternidad, ¿se cambiaron los papeles?

Otra posición discursiva, ahora representada por la mayoría de los participantes mayores, tanto hombres como mujeres, es la que considera que algún aspecto del reparto de trabajo en función del sexo es 'natural', debido a las razones biológicas que supone el hecho de que sean las mujeres las que paren a los hijos:

[52-55] *César*: Independientemente de que se tiene que tender a la igualdad, yo pienso que quien mejor cuida al niño, al bebé, es la madre, sobre todo en el periodo de lactancia, independientemente de que luego el padre se implique,

cambiando pañales..., pero ahí hay una labor de la madre... Y yo creo que los empresarios lo saben. Y saben que hay un mínimo de tiempo, un mes o lo que sea, que efectivamente, la madre es la que tiene que estar ahí porque hay una unión especial entre el bebé y la madre, más que entre el bebé y el padre; el bebé, a quien reconoce es a la madre, eso es algo natural en el ser humano y va a ser muy difícil cambiarlo por muchas leyes que haya de igualdad...

Piensan, además, que si hay voluntariedad por parte de las mujeres no cabe hablar de discriminación, desconsiderando con ello, las circunstancias sociales de desigualdad existentes:

[68-69 y 73-75] *Luisa*: Los permisos de maternidad sí que sigue asumiéndolos la mujer, pero yo creo que es lógico, porque ahí se ha producido... Yo creo que no es que el hombre no quiera; yo creo que es la mujer la que prefiere cogerlo ella; entonces yo, mientras sea que lo quiera coger la mujer, por los motivos que sea... no me parece... Sí, porque lo ha hecho siempre, porque la propia mujer se siente mejor haciéndolo ella...

Los jóvenes, sin embargo, mantienen otra posición discursiva, la que defiende la importancia del trabajo de la mujer, no por una cuestión de igualdad de derechos o de libertad o de independencia... sino por un motivo mucho más pragmático, el hecho de que una familia no pueda mantenerse con un solo salario:

[103-106] *Paco*: Sí los que tienen 50 es otra mentalidad y las mujeres trabajaban en casa, pero ahora es casi imposible que ambos no trabajen, por la cuestión de que se va la mitad del dinero en el piso.

María: O trabajan los dos o no puede ser.

La mayoría del grupo de discusión percibe diferencias entre el alumnado masculino y femenino, lo que se refleja también en las encuestas realizadas individualmente (ver Anexo 1), cuyas respuestas se reflejan en la tabla VII.1.

TABLA VII.1

**EL PROFESORADO ANTE LA TRAYECTORIA ACADÉMICA
DE CHICOS Y CHICAS**

	los chicos	las chicas	indistintamente
¿Quiénes son mejores alumnos?		1	5
¿Quiénes sacan mejores notas?		5	1
¿Quiénes atienden más en clase?		2	4
¿Quiénes trabajan más?		6	
¿Quiénes participan más en clase?			6
Prefieres enseñar a			6

Pero les da escasa importancia, considerándolas características personales. Así, ante los datos que muestran un mayor porcentaje de elección, por parte de las chicas, de la modalidad de bachillerato de Humanidades y Ciencias Sociales⁸, tanto en el propio instituto como en las estadísticas globales, o bien lo consideran fruto del azar:

[164-166 y 172] *Luisa*: Yo, este año los he tenido más o menos iguales; quizá alguna chica más en Humanidades, pero otros años he tenido las clases de Ciencias llenas de chicas. Yo creo que sí, que esto es anecdótico.

O bien no creen que se deba a causas sociales derivadas de la existencia de géneros, sino que, de nuevo, lo justifican con argumentos relacionados con las características personales, si bien relacionadas con el sexo, es decir, se buscan explicaciones genéticas:

[175-176 y 205-208] *Paco*: Las chicas tienen más desarrollado el hemisferio derecho, el de las emociones, y supone un desarrollo mayor para las artes. Hay chicos que escriben muy bien, pero más chicas, porque la imaginación la potencian más. Y el chico que sale capaz de las humanidades, son luego muy efusivos, muy temperamentales... fíjate si hay grandes poetas, hombres, que han escrito poemas de amor...

⁸ Ver datos en Anexo 1

O se da una explicación de carácter social, aunque sin ser consciente de ello: tras un enunciado referido a una posible experiencia de observación personal –“Las chicas los tienen [los sentimientos] más desarrollados”-, pero que se expresa como una aseveración incuestionable, de carácter natural, se dice, sin embargo, que “los chicos es lo de que deben ser, duros, no llorar...” [César, 202-204], es decir, en este caso, una imposición social.

Se recurre también, para refuerzo del razonamiento, a la ‘narración’, una estrategia discursiva que permite el no cuestionamiento de lo que se concluye, que los sentimientos son cosa de las chicas y que los chicos que tienen más sensibilidad son raros:

[209-212] *César*: Yo hace dos años que tuve un chico que llamaba la atención porque tenía una sensibilidad especial y algunos pensaban ya que era marica porque actuaba como una chica, en el sentido de sentimientos, de participación y demás. Yo creo que las chicas están mejor preparadas para las humanidades.

La diferente representación de los actores sociales hombres y mujeres lleva, en un caso, al menosprecio de las mujeres, achacándolas actitudes negativas que no se adjudican a los varones y haciendo recaer en ellas el origen de su discriminación, aun cayendo, de nuevo, en contradicciones en relación con la existencia de causas sociales, como es el hecho de que haya una mayor oferta formativa para los chicos:

[188-192] *Guillermo*: Yo creo que la chica elige el instituto porque se lo pasa bien y piensa, si estoy en casa, mi madre me manda a hacer recados o a limpiar la casa y la chica huye de casa, y no se va a hacer peluquería, a esto van unas pocas... sin embargo, el chico tiene un abanico más amplio para elegir – mecánica, automoción, chapa y pintura-, cosas que a la chica no le atraen.

Son conscientes de los mejores resultados académicos de las chicas, lo que también explican mediante causas de carácter personal:

[194-198] *César*: Además, las chicas sacan mejores notas y están más preparadas para aguantar, son más disciplinadas, más constantes... y para estudiar, que se trata de una carrera de fondo, están más preparadas, tienen

más interés. Desde luego en lengua y literatura, las chicas leen más y aportan más. Los chicos, no sé si les da corte... opinar sobre los contenidos de los libros...

Más arriba hemos mencionado la existencia en el grupo de discusión de una posición minoritaria, comprometida con la coeducación. Se trata de la persona que, a su vez, modera y coordina el grupo. Su participación en el grupo de discusión intenta combinar ambos papeles, manteniendo un difícil equilibrio entre la necesidad de expresar su opinión y la de alentar la expresión de los demás miembros del grupo. De ahí que el significado de sus expresiones se encuentre más en lo latente que en lo manifiesto: en la selección de los textos que se proponen para comentario en el grupo, así como en las puntualizaciones o requerimientos de atención sobre determinados aspectos de la discriminación femenina, hacia los miembros del grupo de discusión:

[186-187] *Carmen*: ¿Quizá porque la familia presione más al chico que a la chica para buscar trabajo?

La razón de reflejar esta posición minoritaria en el grupo de discusión responde al interés por dejar constancia de su presencia entre el profesorado, como así lo reflejan los estudios a los que hacemos mención en este mismo capítulo.

En conclusión, la mayoría del profesorado manifiesta una visión ambivalente: enmarcadas en un discurso general a favor de la igualdad de los sexos, aparecen ideas, opiniones, creencias... que mantienen los estereotipos de género de una sociedad desigual. Podríamos decir que determinados aspectos de la socialización diferenciada de roles según los sexos son vistos como naturales y se comprenden, siempre que no sean impuestos. En definitiva, de sus formulaciones podemos deducir que el profesorado transmite cierta visión estereotipada de hombres y mujeres, que se va suavizando con el paso del tiempo, en la medida en que las mujeres se incorporan al ámbito público y van avanzando en igualdad con los hombres, es decir, en la medida en que los propios docentes van sensibilizándose en el rechazo de la discriminación

femenina. Junto con esa visión estereotipada, se formulan opiniones favorables a la igualdad de derechos de hombres y mujeres y se manifiesta un rechazo de la discriminación femenina.

4.2. Las percepciones del profesorado en relación con la transmisión del sexismo a través del lenguaje

López Valero *et al* (1999b), tras su investigación realizada entre el profesorado de educación infantil, primaria y secundaria de la región de Murcia, en relación con el sexismo en la enseñanza de la lengua española, llegan a las siguientes conclusiones:

- El profesorado manifiesta que el sexismo en las aulas está en proceso de desaparición, pero sigue mostrando una visión estereotipada de los sexos, al atribuir cualidades diferenciadas a ambos sexos (las chicas lloran, piden ayuda, son perfeccionistas y meticulosas; mientras que los alumnos son agresivos y siempre se defienden por sí mismos).
- También añaden que existen rasgos de personalidad comunes a ambos géneros (preocupación por los demás, cooperación, obediencia, capacidad de trabajo, dominio espacial, dominio del lenguaje, autonomía...) Si realmente fuera cierta esta visión podríamos decir que se ha ganado terreno en el ámbito de la igualdad de trato entre géneros en la escuela, en la sociedad. Sin embargo, todavía nos queda la duda de que en la práctica cotidiana esta percepción se manifieste con visos de realidad y no solo de opinión. Sería necesario observar las relaciones que la población encuestada realiza en su vida diaria.

Veremos ahora las percepciones que el profesorado tiene en relación con el lenguaje y su incidencia en la discriminación femenina. Analizaremos las opiniones que, al respecto, tiene nuestro profesorado del departamento de Lengua castellana y literatura, a partir de los comentarios que suscitaron las cuestiones planteadas⁹.

La mayoría del grupo de discusión no comparte las críticas de sexismo que se hacen al DRAE, por el contrario, se justifica, considerando que el

⁹ Ver Anexo 1

Diccionario es el 'notario' de la realidad social. Ante el cuestionamiento de la definición que este hace de un ejemplo concreto, la palabra 'gubernanta' y la ausencia de la acepción 'que gobierna', como en el caso correspondiente de la palabra masculina, se dice:

223-224, 226, 241, 274-276, 295] *Luisa*: Claro, pero es que, probablemente con los datos que se tengan... es que no hubiera ninguna mujer que gobernase... La RAE trabaja con textos... La Academia lo que hace es registrar usos, lo que no puede es inventar palabras que no existan, se limita a registrar lo que hay, lo que está documentado. ...A lo mejor no está documentado... Si está así es porque los datos que se manejan reflejan esto.

[230-235] *Guillermo*: Yo creo que la que hace referencia a los hospitales es la que más se oye.

María. También en los hoteles, en los internados... Desde luego, en M^a Teresa Fernández de la Vega, la gente no piensa, por lo menos la gente a partir de 50, los jóvenes quizá sí.

César: Suena a 'persona que mangonea'.

Se justifica, asimismo, la diversidad de criterios observada en las definiciones del DRAE, mediante meras razones personales, aunque se entiende que deberían unificarse:

[220-221] *César*: Yo creo que estas entradas pueden estar hechas por gente diferente y por eso no hay un mismo criterio. Sin embargo, la Academia debería adoptar un criterio unificado.

Si bien, hay una cierta percepción de que el sexo de quienes forman parte de la RAE tiene algo que ver con ello, es decir que, puesto que hay más varones, se da una menor percepción de los problemas de sexismo del lenguaje:

[222] *Paco*: Y cuántos académicos hay frente a académicas...

Ante el cuestionamiento de los métodos de confección del DRAE, se llega a manifestar, tímidamente, que estos podrían modificarse:

[278, 280-281] *Luisa*: Sí, quizá debería utilizar más documentación oral...Se utiliza prensa también, aunque quizá se debería utilizar más prensa...

En cualquier caso, se entiende que el lenguaje evoluciona con la incorporación de los nombres de las profesiones en femenino y no se manifiesta oposición a esos cambios ni a que, impuestas socialmente estas nuevas palabras, el DRAE las recoja:

[248-252] *César*: La gente mayor, quizá de 60 años, cuando oye una profesión en femenino, todavía piensa en 'la mujer de', sobre todo en el medio rural. Pero la gente joven, si oye una profesión en femenino piensa en la mujer que la ejerce.

Luisa: La mujer del juez, la mujer del médico... es verdad que responde a un periodo en que, efectivamente, la médica era la mujer del médico... claro, viene como poco usada... yo creo que esta acepción no tiene ningún uso ya.

[263-269 y 298] *César*: Ahora mismo no hay ninguna mujer general en España, pero en el momento que lleguen, habrá que emplear la palabra generala, aunque significa el toque ese... se planteará un problema lingüístico...

Guillermo: Bueno, hay muchas palabras polisémicas... es un elemento que enriquece la lengua... Todo es cuestión de acostumbrarse

Luisa: Claro. Sí, habría que revisarlas. Y, desde luego, si hay coronelas, habría que revisarla también.

Existe una cierta percepción de que el lenguaje es discriminatorio para las mujeres. Y ante el debate sobre el uso genérico del masculino, se reconoce que este es uno de los aspectos del sexismo en el lenguaje, manifestándose cierta vacilación entre la aceptación de la normativa gramatical y la procedencia de cambiar dicha normativa:

[315] *César*: Yo creo que este es otro de los elementos del machismo en la lengua.

[318] *Guillermo*: Eso, la regla gramatical que manejamos lo admite así.

[348-350] *Luisa*: Ya, pero ¡qué casualidad! El problema es cambiar los esquemas mentales porque ¿por qué tiene que ser el masculino integrador y no el femenino? ¿o los dos?

Aunque entienden que las mujeres, por lo general, no se sienten excluidas ante esa utilización:

[319-320, 322] *César*: Yo me he encontrado solo algún caso, puntual, de chicas que comentan “¿Y por qué tiene que ser así?”, pero casos muy puntuales... Pero la mayoría ni se lo plantea. La mayoría de las chicas lo ve normal.

Y ven muchas dificultades para solucionarlo, en la práctica. No se acepta la utilización del doblete por la artificiosidad que genera, aunque se apunta alguna medida, como la de utilizarlo en alguna ocasión o la de añadir la palabra ‘varones’ (o ‘mujeres’):

[305-314] *Luisa*: Pues lo que refleja es la imposición del masculino sobre el femenino, eso es verdad, pero también nos conviene distinguir entre sexo y género... Es un tema peliagudo... A mí, lo de la duplicidad de géneros me parece... no es que me parezca mal, pero claro, el problema es cuando empiezas a adjetivar, porque decir chicos y chicas no está mal, pero cuando tienes que empezar a adjetivar, gramaticalmente tienes que utilizar la concordancia... ¿Lo de sentirte incluida o excluida? Claro, es que nos han excluido de tantas cosas que es inevitable que nos sintamos excluidas. La solución, la verdad es que no tengo ni idea. Porque está claro que la duplicidad de géneros plantea problemas de redacción. Entonces, ¿qué solución?

[316-317] *César*: Yo creo que es muy difícil y que no se va a poder luchar contra esto. Es más, las chicas lo tienen asumido, que el masculino plural es el genérico.

[350-354] *Luisa*: ...cambiar esos esquemas, ojo, no es fácil, porque nuestros hábitos lingüísticos nos condicionan a la hora de hablar y de pensar; entonces, si de pequeño te han dicho una cosa y tú lo has asumido así, ahora cambiar los

hábitos lingüísticos... no te impones cambiar el hábito lingüístico, sino que estos van cambiando.

[330] César: Podría poner jóvenes varones o... para quitar la ambigüedad.

En relación con la ausencia de las escritoras en nuestros libros de texto de Lengua castellana y literatura, y ante la tabla que se les presenta (ver anexo 1), todo el grupo comparte la apreciación de esa realidad, si bien se explica por la inexistencia real de mujeres escritoras, lo que demuestra un desconocimiento, fruto asimismo del androcentrismo de los sistemas educativos anteriores, en relación con las importantes aportaciones literarias de muchas escritoras:

[374-376] *Luisa*: Bueno, la verdad es que hay más escritores que escritoras, prácticamente hasta el s. XX, los libros de texto que hemos estudiado todos mencionaban a 3 escritoras... frente a cientos de escritores...

En algún caso se buscan las causas en la discriminación social hacia las mujeres:

[378-379] *Paco*: Esto tiene que ver con las dificultades de las mujeres para... para que la palabra de una mujer llegara a un libro... era muy atípico.

Y hay quien tiene muy claro (una profesora) que esta es una gran injusticia para con las escritoras:

[381-388, 391-392] *Luisa*: Esto sí que es tremendo. Así como en la cuestión del género, la gramática está ahí..., pero esto es tremendo, que todavía no se dé cabida a las escritoras. Sobre todo que no se considere a mujeres, no por el hecho de ser mujeres, sino por derecho propio; que se estudie antes a Galdós que a Pardo Bazán, ¿por qué? Está claro, porque siempre se les ha estudiado a los hombres, las mujeres están ahí relegadas. Es muy lamentable. Y esto sí se puede cambiar. Es una falta de consideración. Ahí están las dramaturgas del barroco, por ejemplo, de quienes no se estudia nada. Y ni siquiera en el siglo XX, que hay más mujeres... Sigue habiendo una cerrazón total hacia la mujer. Solo a veces, de cara a la galería...

4.3. En síntesis

A través de estos comentarios, en relación con aspectos que afectan a sus ideas sobre los contenidos que se imparten en sus clases, vinculados, por otra parte, a sus percepciones y opiniones sobre los aspectos sociales, vistas más arriba, podemos concluir que –aunque en grado diverso- el profesorado de Lengua castellana y literatura percibe la existencia de discriminación hacia las mujeres en parte del *currículum* de la asignatura que imparte y cree que algunas cosas deberían modificarse. Ahora bien, esta percepción no les lleva a implicarse de manera activa en la búsqueda del cambio, si bien se da alguna posición –minoritaria- comprometida con ese objetivo. La mayoría del profesorado se muestra receptivo a las críticas que se formulan, pero espera que la propia evolución social acabe con la discriminación femenina y, con ello, también con la que se manifiesta en el lenguaje o en la literatura que enseñan. Una minoría se implica activamente en el cambio.

Esa mayoría se sitúa a caballo entre lo que Colás y Jiménez (2006) llaman “posicionamiento legitimador”, con una cierta justificación de algunos aspectos de los modelos de género imperantes, y lo que definen como “posicionamiento de resistencia”, planteando un cuestionamiento de otros aspectos de la lógica de la cultura dominante respecto a patrones diferenciados de género, pero sin plantearse propuestas para su cambio. La minoría adopta lo que estas autoras denominan “posición de proyecto”: una actitud de construcción de una nueva identidad, buscando transformar la estructura social también a través de los cambios en la realidad de género de los contextos escolares.

En el grupo de discusión realizado con el profesorado se percibe la insuficiencia de formación y de reflexión sobre estos aspectos. La sorpresa que muestran algunos ante determinados datos que se les presentan en relación con la discriminación femenina, refleja que, si bien tienen una conciencia básica de la existencia de las desigualdades entre los sexos, no son plenamente conscientes de los datos concretos de esa realidad y, menos aún, de la posibilidad de implicarse en su transformación para la que, por otra parte, no se les ha dado los instrumentos necesarios.

Todos los análisis realizados coinciden en señalar la importancia del profesorado como agente fundamental en la transformación de las relaciones de género en el contexto escolar, siendo el elemento central de reclamación, el de su formación. Colás y Jiménez (2006) recogen estos planteamientos, resaltando que la renovación de la práctica docente en cuestiones de género exige tres fases consecutivas: 1) sensibilización y visualización de las prácticas pedagógicas transmisoras de los estereotipos de género en las instituciones escolares por parte del profesorado; 2) formación del profesorado para la renovación de prácticas sexistas y por último; 3) expansión y diseminación de buenas prácticas educativas sobre la diversidad y equidad de género.

Como estas autoras señalan, el propósito de la formación de los docentes debe ser crear en ellos una conciencia crítica sobre las cuestiones de género, como base para generar transformaciones e innovaciones educativas. El hecho, por otra parte, de que existan docentes ya comprometidos con esas transformaciones posibilita actuaciones que permiten la aplicación de esas buenas prácticas y su difusión.

5. El discurso del alumnado en relación con la desigualdad de los sexos

El discurso del alumnado no goza de las características de *legitimación* (Martín Rojo, Pardo y Whittaker, 1998) que da la institución escolar a los discursos analizados hasta aquí –el de la legislación y el del profesorado- y al discurso de los libros de texto -que se tratará en el capítulo VIII-. Como decíamos al principio de este capítulo, en la escuela conviven diferentes actores sociales con diferentes grados de poder, *status* y autoridad, lo que se proyecta en el orden discursivo.

Sin embargo, nos interesa conocer el discurso del alumnado, como receptor de todos los demás discursos *autorizados*, puesto que el alumnado recibe información de diversas fuentes, no solo las académicas, y, como ya se ha dicho antes, no se sitúa de forma pasiva ante las imágenes que recibe, sino que asume unas, rechaza o modifica otras y genera de forma activa su propia opinión y sus propios marcos de referencia.

Estudios realizados recientemente señalan importantes cambios en las mentalidades en relación con los papeles sociales de hombres y mujeres. MacInnes (2005), basándose en el II y III programa ISSP¹⁰ sobre familia y roles de género, muestra un importante cambio en las actitudes en varios países europeos y, en concreto, para España, señala un porcentaje de acuerdo para la afirmación “Es cosa de hombres trabajar y cosa de mujeres cuidar del hogar y de la familia” de un 25 por 100, en 2002, habiendo sido de un 37 por 100 en 1994. Si bien MacInnes no lo expresa, es razonable pensar que este porcentaje disminuye, en función de la menor edad de los encuestados

Los estudios realizados en ámbitos escolares insisten en esta percepción. Jiménez Fernández et al. (2006), en su análisis cualitativo con estudiantes universitarios de alto rendimiento, sobre cómo perciben los estereotipos de género en el entorno familiar, en el ámbito académico de la Universidad y en el contexto social en el que se desenvuelve su tiempo, concluyen que

“Las jóvenes generaciones, aparentemente más progresistas ante la cuestión de género, se pronuncian rotundamente por la no discriminación y parecen haber logrado avanzar notablemente en la armonización pensamiento-conducta, aunque en ocasiones su comportamiento evidencie la lentitud del cambio experimentado.” (pág. 452)

Señalan que el grupo investigado reconoce un cambio notable a favor de la no discriminación por razón de género en el discurso dominante y, aunque en menor medida, en los valores, actitudes y costumbres sociales, puesto que continúan existiendo ámbitos y contextos sociales claramente discriminatorios y comportamientos machistas.

Más cercano a nuestro ámbito de estudio, el del alumnado de secundaria, González Pozuelo (2007) analiza los intereses, las motivaciones y las interpretaciones del alumnado extremeño de entre 10 y 17 años¹¹ y señala que

¹⁰ Programa Internacional de Encuestas Sociales

¹¹ Los resultados que ofrece son parte de un proyecto de I+D que se realiza a una muestra representativa de 2600 escolares y 300 colegios de primaria y secundaria de todos los ámbitos de Extremadura.

“estamos ante un cambio de actitudes, frenado en muchos casos por las tradiciones de los adultos, pero la fuerza es tal que el proceso es imparable”. De su estudio extraemos los datos de la tabla VII.2.

TABLA VII.2

RESPUESTAS DE CHICOS Y CHICAS ANTE DIVERSAS FORMULACIONES, EN RELACIÓN CON LOS ROLES DE GÉNERO –EXTREMADURA- (En porcentaje)

LEE LAS SIGUIENTES FRASES Y DINOS SI ESTÁS...	MUY DE ACUERDO		DE ACUERDO		EN DESACUERDO		MUY EN DESACUERDO	
	chicos	chicas	chicos	chicas	chicos	chicas	chicos	chicas
Para que una familia funcione bien hay que hacer lo que diga el padre.	6,7	2,4	14,4	6,3	46,3	41,6	32,6	49,8
Una mujer no debe llevar la contraria a su marido.	6,0	2,3	11,3	7,3	41,3	32,3	41,4	58,1
Los niños pueden llegar más tarde a casa que las niñas.	10,6	2,0	13,6	3,5	38,1	26,5	37,7	68,0
La mujer puede trabajar fuera de casa aunque el marido no lo vea bien.	39,2	49,6	35,1	33,9	15,2	10,4	10,5	6,2
La mujer tiene que hacer las tareas del hogar.	9,2	4,9	26,2	15,8	39,8	39,6	24,9	39,8
Una mujer está capacitada para trabajar como un hombre	42,3	53,8	32,5	27,4	17,4	11,7	7,8	7,1

Como puede apreciarse en ella, y así lo expresa el autor, las formulaciones a favor de la igualdad de los sexos presentan muy altos porcentajes en ambos sexos, siendo, en todos los casos, más altos en las chicas –hacia el 90 por 100- que en los chicos –hacia el 80 por 100-. El estudio también refleja diferencias favorables a la igualdad en los chicos y chicas de los centros urbanos; así ocurre ante la expresión ‘la mujer puede trabajar fuera de casa aunque el marido no lo vea bien’ o ante ‘la mujer está capacitada para trabajar como un hombre’, donde los mayores desacuerdos corresponden a las muestras recogidas en zonas rurales, en las cuales, la mayoría de madres del

alumnado entrevistado se dedican a 'sus labores', lo que influye sin duda alguna en las respuestas de chicas y chicos.

Hay que decir que las actitudes mayoritarias favorables a la igualdad de los sexos, que se muestran en todos los estudios citados, no son equiparables con la realidad de las personas entrevistadas. Así lo expresa MacInnes (2005:48):

"Estos cambios de comportamiento vienen mano a mano con los cambios de actitudes aunque, claro está, las actitudes y el comportamiento no son una misma cosa y el comportamiento está sistemáticamente rezagado tras las actitudes."

Jiménez Fernández et al. (2006: 450) lo señalan también para su grupo de análisis:

"En general, se reconoce sin embargo que en la cuestión de género, los planos retórico y práctico no caminan de forma armónica. En este momento en nuestra sociedad coexisten posiciones ideológicas muy distintas. Resulta mucho más frecuente de lo que cabría esperar la pervivencia de situaciones paradójicas en las cuales, junto a un nivel tecnológico, económico y de las comunicaciones muy avanzado, coexisten roles y estereotipos de género plenamente representativos de los modelos de organización social más tradicionales."

Y González Pozuelo (2007: s.p.), en el caso de los escolares extremeños, dice:

"Las tareas domésticas son uno de los puntos donde se articula con mayor fuerza la diferenciación de roles dentro del hogar.

El estudio indica que continúan siendo las mujeres las que con mayor frecuencia asumen y realizan dichas labores y que se continúa atribuyendo socialmente a las mujeres el desarrollo de esos trabajos."

5.1. Análisis de los grupos de discusión

El análisis realizado con el alumnado del instituto del sur de la Comunidad de Madrid en que se ha realizado nuestra investigación, nos muestra un

escenario similar: En primer lugar, la situación familiar ya no responde en exclusiva a la de la familia nuclear, con papeles bien diferenciados para el padre y la madre. La incorporación de las mujeres al mercado laboral ha supuesto una cierta participación de los hombres en algunas tareas domésticas, lo cual ayuda a la ruptura del estereotipo, situación que convive con el mantenimiento de ciertos modelos sociales tradicionales, si atendemos a sus respuestas en relación al desigual reparto del trabajo.

El alumnado con el que se ha trabajado esta investigación pertenece a familias de clase media y media-baja. Sus padres son trabajadores semicualificados, empleados y, en algún caso, profesionales liberales, y sus madres trabajan fuera de casa en el 63 por 100 de los casos, como empleadas de los servicios, peluqueras o limpiadoras, el resto son amas de casa. No hay alumnado inmigrante.

Su composición por sexo es de 22 alumnas y 21 alumnos de 4º de ESO y 1º de Bachillerato de la modalidad de Humanidades y Ciencias Sociales, de edades comprendidas entre 15 y 19 años.

En el acercamiento a la investigación entre el alumnado partimos de la consideración antes mencionada: creemos que en los últimos años se han dado grandes pasos en una determinada evolución positiva para las mujeres, desterrándose determinados prejuicios acerca de las diferencias de sexo. Creemos, sin embargo, que, si bien la percepción del sexismo por parte de las y los jóvenes puede haber disminuido, sigue habiendo importantes elementos de discriminación femenina también en el caso de las chicas, elementos que, a su vez, se manifiestan en el ámbito educativo.

Con nuestra investigación tratamos de conocer:

a) La percepción del alumnado acerca de:

- El sexismo en la sociedad (en las relaciones sociales de los adultos y en las relaciones entre ellos y ellas)
- El sexismo en el Sistema educativo (los contenidos educativos, el lenguaje, las actitudes del profesorado...)
- Si las chicas se sienten discriminadas ante su ausencia en el masculino genérico y ante otros casos de sexismo en el lenguaje.

b) Si sigue existiendo sexismo en el ámbito escolar:

- Cómo se dirige a ellos el profesorado ¿Hay diferencias en el trato a chicos y a chicas?
- ¿Hay un lenguaje y actitudes diferentes entre profesores y profesoras?

c) Las repercusiones de la discriminación femenina sobre la trayectoria académica o sobre la escolarización de chicos y chicas:

- ¿Qué esperan del sistema educativo?
- ¿Hay diferencias entre el lenguaje de chicos y chicas? ¿Cuáles?
- Los estereotipos sociales: ¿Siguen existiendo?

d) Los procesos por los que esas repercusiones tienen lugar

- Vigencia de los estereotipos en el profesorado y cómo afecta al trato a alumnos y alumnas, a la orientación académica y profesional, a las expectativas, a la evaluación...
- Interiorización de la discriminación sexista, en la autopercepción, expectativas...
- Medios por los que se transmite y legitima su vigencia.

Para ello hemos utilizado una metodología preferentemente cualitativa, a partir de grupos de discusión, para conocer sus opiniones en relación con el sexismo social y del ámbito educativo. Se realizan los debates con un total de 12 alumnos y alumnas, distribuidos en un grupo femenino –grupo 1-, otro masculino –grupo 2- y un tercero, mixto –grupo 3-. El objetivo de esta agrupación es la posible expresión diferenciada de sus opiniones, según se manifiesten con personas de su mismo sexo o en un grupo mixto.

Con el conjunto de los 43 alumnos y alumnas utilizamos también dos trabajos de la clase de Lengua: la exposición oral sobre sus expectativas profesionales y una redacción escrita –anónima- sobre sus relaciones con chicos y chicas de su edad.

Y una metodología cuantitativa, a través de la realización de encuestas a los 43 alumnos y alumnas, para completar el conocimiento de su percepción del sexismo en el ámbito educativo.

Al conjunto de los participantes en los grupos de debate se les había presentado, como en el caso del profesorado, una formulación general del objeto de discusión: hablar sobre la discriminación femenina. Y, como estímulo, igualmente, en el grupo se les presentan textos para comentar sucesivamente (ver Anexo 2).

Los 3 grupos de discusión con el alumnado muestran una mayor sintonía en las posiciones discursivas que en el caso del profesorado, lo cual tiene relación con la similar edad de los participantes, en este caso. (Recordemos que, en el caso del profesorado, alguna posición discursiva estaba vinculada a la diferente edad de los miembros del grupo).

Chicas y chicos reconocen que, aunque las mujeres han accedido al ámbito público, siguen siendo responsables del trabajo doméstico. Al comentar el ítem 2 del guion para el debate, dicen¹²:

[1. 48-49 y 85-88] *Cristina*: ...yo haría otro porcentaje de la tasa de actividad entre mujeres y hombres... porque la actividad de la mujer se multiplica, en el hogar y fuera del hogar... Yo no tengo hermanos, solo tengo una hermana, pero solo ver lo que hace mi padre en casa y lo que hacemos las tres... es el doble cada una que lo que hace él... y yo creo que con los hermanos y la familia pasa lo mismo.

[2. 72-77] *Manuel*: Se nota el pensamiento de que los hombres suelen estar más dedicados fuera de casa, igual que hay menos índice de paro en hombres, porque sigues con el pensamiento de que los hombres son los que tienen que ir fuera a buscar el trabajo, que no en el tiempo de dedicación al hogar: hay muchas más horas que dedican las mujeres porque parece que es lo normal, que una mujer se dedique a la casa.

Se muestran contrarios a esa situación, mediante una posición discursiva que presenta matices entre chicas y chicos: ambos discursos rechazan la situación, valorando los datos desde la racionalidad, ahora bien, el discurso femenino añade a esa valoración una consideración emocional, manifestando con un tono más expresivo el rechazo de una situación injusta para las mujeres:

¹² Entre corchetes aparece el número de grupo -1,2 o 3- y las líneas de la transcripción en que se inserta esa intervención (ver Anexo 2).

[3. 59-60] *Alicia*: ¡No es justo!, ¡no es justo!... Por ejemplo, lo del hogar: que nosotras nos dediquemos 5 horas y los hombres, 2. ¡No es justo!

[3. 70-72] *Dani*: Pero, de todas formas, no está bien compensado porque hay muchas mujeres que también trabajan fuera de casa y luego pasan 4 ó 5 horas recogiendo la casa, y hombres que trabajan lo mismo y, en casa están 2 horas.

Piensan que la situación va cambiando, pero demasiado lentamente:

[2. 78-85] *Joaquín*: Yo creo que hay cierta tendencia al cambio, parece que se va avanzando. Yo no viví esa época, pero... parece que desde la época del franquismo aquí, la cosa poco a poco va cambiando, pero sigue yendo lento porque los datos son bastante... las mujeres dedican casi el doble que los hombres a la casa... y eso se ve normal. La tasa de paro femenino, se ve normal que una mujer esté sin trabajo y su marido trabaje y ella esté en casa todo el día, pero, sin embargo, al revés no, se le llama al hombre 'mantenido' y demás.

También son conscientes de que, a pesar de esa incorporación de las mujeres al trabajo fuera de casa, existe una segregación horizontal en función del sexo y, para dar credibilidad a su opinión, utilizan una estrategia de argumentación, a partir de sus experiencias concretas:

[3. 73-77] *Antonio*: También hay trabajos 'de hombres', por ejemplo, los obreros, nunca se ha visto a una mujer obrera... Sí, albañil, los que trabajan en la obra; ahora en los autobuses se ven más mujeres, pero antes no.

[3. 86-88] *Aurora*: Sí, y también que sigue habiendo un trabajo para hombres y un trabajo para mujeres. Mira, un ejemplo: hay miles de *dijeis* hombres y chicas hay... que yo conozca, 5.

Significativamente, si analizamos los papeles semánticos, observamos un tratamiento diferente de la agentividad en función del sexo. De nuevo, como en el caso del profesorado, mediante el procedimiento del *deslindamiento*, el discurso genera un 'otros' a quien se achaca la dificultad para el avance de la igualdad entre los sexos. Unos y otras culpabilizan a los empresarios:

[2. 86-89] *José M^a*: En mi opinión... por mucho que se hable de igualdad, de que se va avanzando..., por mucho que se avance, esto va a seguir igual porque la actividad, el empleo, el paro... no es cosa del gobierno, sino de los empresarios y yo creo que los empresarios quieren más a los hombres por diferentes razones, muchas machistas, en mi opinión...

[61-69] *Cristina*: ...porque cuando una mujer va a un trabajo y le hacen un contrato temporal, la primera pregunta que le hacen es: ¿está embarazada?, ¿tiene pareja? Y, si dices que estás embarazada... al paro. No les interesa tenerte 6 meses y que de esos 6 meses tres estés embarazada y estés en tu casa... y luego a un hombre le pueden preguntar las mismas preguntas, ¿vas a tener un hijo? Pues si vas a tener un hijo, no es plan de no cogerte... porque tienes que alimentar a ese niño, o sea, la diferencia de que la mujer va a tener un hijo y el hombre también, pero a la mujer no la quieren porque va a faltar al trabajo y al hombre sí porque necesita ese trabajo.

Ese 'otros' que dificulta los avances en igualdad se expresa, en otras ocasiones, de manera diferente para los chicos y para las chicas: ellas sitúan la agentividad negativa en los varones, a los que se califica, además, desde esa implicación emocional que se mencionaba más arriba, de machistas. Argumentan, además, desde su propia experiencia vital o mediante la utilización de estrategias narrativas, con lo que pretenden dar veracidad a la opinión que se defiende:

[1. 83-88] *Cristina*: ...En cuanto al trabajo en casa, habría que verlo en casos muy concretos, porque yo creo que la mujer echa más horas... pero los hombres, de dos horas y seis minutos les sobran las dos horas... Yo no tengo hermanos, solo tengo una hermana, pero solo ver lo que hace mi padre en casa y lo que hacemos las tres... es el doble cada una que lo que hace solo uno... y yo creo que con los hermanos y la familia pasa lo mismo.

[3. 92-93] *Alicia*: No, hacen lo mismo que sus padres, la mayoría, o sea, nada. Mis amigos se levantan...

[3. 62-64] *Alicia*: Porque son unos machistas, porque se han acostumbrado mal, la sociedad les ha acostumbrado mal, hasta ahora, que siguen mal acostumbrados y ya no les vamos a cambiar, claro está...

Sin embargo, los chicos, como en el caso del profesorado varón, culpabilizan a las mujeres de su propia discriminación, en este caso mediante la atribución a ellas (a “muchas mujeres”) de “machistas”:

[3. 199-204] *Dani*: Yo cambiaría la mentalidad de algunas mujeres; por ejemplo, hay muchas mujeres que son machistas... Ya hay muchas mujeres que reclaman sus derechos, lo que falla es que hay otras que no.

Es de señalar, en relación con el *verbatim* reflejado más arriba, sobre la alusión que una chica hace a los empresarios -a quienes no interesa, dice, contratar a mujeres-, que estos no son citados explícitamente, sino que se recurre a una estrategia de ‘exclusión parcial’ de los actores sociales (Van Leeuwen, 1996): “le hacen un contrato temporal”, “la primera pregunta que le hacen”, recurso lingüístico que refleja la lejanía del referente de su experiencia vital, lo que contrasta con el uso de otros referentes habituales en sus ejemplos para reforzar sus opiniones: padre, madre, hermanos, amigos, donde sí se utilizan referencias personales. Si bien, parece conocer a la perfección los mecanismos utilizados en el acceso a un puesto de trabajo, por lo que ese uso de la impersonalidad es, ante todo, un recurso discursivo para expresar el rechazo a los agentes de unas prácticas discriminatorias.

A pesar de su claro posicionamiento a favor de la igualdad de los sexos, siguen manifestando en su discurso lo natural de determinadas desigualdades sociales. Como ocurría con el profesorado, se entiende que debe haber una mayor vinculación de la madre con el bebé, si bien esto no debería conllevar una discriminación para ellas. Asimismo, algunos –tanto chicos como chicas– admiten ciertos rasgos de debilidad en las mujeres, los referidos a una menor fuerza física, entendiendo por ello que se las relegue de determinados puestos de trabajo:

[1. 80-81] *Cristina*: Hay mucha diferencia, pero es que... yo eso lo veo normal... la madre es la que tiene que estar ahí...

[2. 244-246] *Alfonso*: Pero hay factores físicos, por ejemplo, en ese caso, los hombres están más predispuestos físicamente a trabajar, a hacer trabajos forzados, por eso, ahí sale ganando el empresario, al contratar un hombre.

Unos y otras muestran en sus discursos poca confianza en que se produzcan cambios importantes:

[3. 97] *Aurora*: Ahora no y la generación que viene, menos

[2. 86-88] *José M^a*: En mi opinión... por mucho que se hable de igualdad, de que se va avanzando..., por mucho que se avance, esto va a seguir igual porque la actividad, el empleo, el paro...

Y creen que es en el terreno de las mentalidades por donde hay que empezar a cambiar, formulado en un sentido genérico:

[2. 213-217 y 226] *José M^a*: Yo estoy de acuerdo en que hay que empezar por cambiar la mentalidad; somos una sociedad muy arraigada al pasado por distintas cuestiones, ya sea religiosas o costumbres o tradiciones y esas cosas hay que cambiarlas, hay que cambiar las costumbres, la forma de pensar y hay que ser más liberales...

Joaquín: Sí, lo primero sería cambiar la mentalidad...

Y también en un sentido más específico: en coherencia con la culpabilización a las mujeres de su situación discriminada, comentado antes, algún chico vuelve a situar a las mujeres como principal agente de los cambios:

[3. 198-199 y 202-203] *Dani*: Yo cambiaría la mentalidad de algunas mujeres; por ejemplo, hay muchas mujeres que son machistas... Ya hay muchas mujeres que reclaman sus derechos, lo que falla es que hay otras que no.

Una chica insiste en que es desde la educación, entendida en su sentido amplio, desde donde se deben propiciar los cambios. Y, de la misma manera que en el *verbatim* anterior, considera que las mujeres deben tener un papel

primordial en esa educación, en este caso expresado con una formulación en positivo:

[1. 219 y 89] *Ana*: Es cuestión de educación, yo creo... Poco a poco tenemos que ir nosotras educando para que esto cambie...

A pesar de que esperábamos un discurso diferente entre chicos y chicas y, de ahí la razón de establecer tres grupos de discusión –femenino, masculino y mixto-, donde pudieran observarse esas posibles diferencias, sus opiniones no difieren en función del grupo en el que han participado unas y otros. Tampoco parece que influya la actividad de la madre, siendo similares las de aquellas y aquellos cuyas madres trabajan fuera de casa y las de aquellas y aquellos cuyas madres son amas de casa, por lo que es evidente la repercusión en su mentalidad de los cambios sociales de los últimos años.

5.2. El alumnado y su percepción del sexismo en el lenguaje

El debate en grupos realizado con el alumnado, en relación con la existencia de sexismo en el lenguaje, a través de diversas muestras discursivas (ver Anexo 2), nos ha permitido conocer sus percepciones acerca de algunos de los mecanismos, señalados en el capítulo VI de esta tesis, con los que se discrimina a las mujeres en el discurso. Y ha permitido, sobre todo, que los participantes en los grupos de debate realicen un importante ejercicio de reflexión sobre el uso del lenguaje.

Podemos decir que, en general, situados ante los discursos concretos que les presentamos para el debate, son muy conscientes de la ocultación femenina que se da en la utilización de determinado léxico. Así, ante el uso de la palabra *hombre*, en el enunciado *La llegada del hombre a la luna está en cuestión*, y tras cierta vacilación en la interpretación del referente, como en las siguientes intervenciones:

[3. 3-4 y 11-12] *Alicia*: Se refiere a la humanidad, a la gente en general, no solo al 'hombre' que pisó la luna.

Antonio: Se refiere solo al hombre, porque, si no, sería la llegada del 'ser humano' a la luna; yo creo que solo menciona al hombre, no a la mujer.

se da un acuerdo general en que el uso de la palabra *hombre* en casos como este, excluye a las mujeres, lo que se explicita en expresiones como:

[2. 3-4, 12-13 y 15-19] *Joaquín:* Yo creo que aquí, en teoría, quiere decir al ser humano en general, pero tiene un poco más sentido excluyente, sobre todo, del hombre... A mí me da la impresión de que se refiere a hombres.

José M^a: Yo pienso lo mismo que Joaquín, lo que pasa que al decir 'hombre' da como un poco de machista ¿no?, es decir, 'ha llegado el hombre', la mujer no cuenta para nada; en mi opinión tenía que haber dicho 'el ser humano'; supongo que en ese trabajo también habrán participado mujeres, sea directa o indirectamente.

Frente a *hombre*, se muestran partidarios de la utilización de las palabras *personas* o *seres humanos* por tener un sentido incluyente, como el de los otros enunciados que se les presenta. Las siguientes intervenciones pueden sintetizar la opinión del conjunto:

[2. 24-26 y 30-31] *José M^a:* ...para mí está bien; está hablando de 'personas' y está incluyendo a todos, sea hombre o mujer; me parece que está muy bien hecha la frase.

Manuel: Yo creo que es un término ambiguo, porque 'seres humanos' abarca un general... ya seas hombre o mujer. Sí, es más general.

Sin embargo, en relación a la utilización del masculino genérico o extensivo, no hay una consideración clara de que su uso sea discriminatorio para las mujeres ni, por tanto, que la solución sea la de eliminar del discurso el uso de este sentido del masculino. Se les presenta, para ello, una noticia periodística en relación con el debate en las Cortes valencianas de la Ley de la función pública valenciana (ver Anexo 2), noticia cuyo discurso utiliza el masculino genérico y sobre la que se les pregunta: *¿Y las mujeres?*

Ante ello, constatamos una primera tendencia a considerar que se está utilizando el masculino de manera intensiva, es decir, en su sentido específico, y

que el discurso solo es un reflejo de una realidad, lo que les lleva a cuestionar el contenido, la exclusión de las mujeres en la política:

[1. 122-126 y 136-139] *Cristina*: Dice “no permitieron a los socialistas desestimar la propuesta en consecuencia de que...” yo lo entiendo como eso, de que solo hay hombres y... que vamos, que las mujeres aquí no pintan para nada, ni en la política ni... que en la política pintan muy poco las mujeres.

Rosa: No; yo creo que lo que dicen de que se garantizan los derechos de los trabajadores y eso, sin embargo, tampoco es verdad, la mujer no tiene muchos derechos, no está muy igualada en el trabajo con los hombres, por ejemplo, ni se ha mejorado la situación mucho...

Al indicarles que la utilización del masculino en la noticia pudiera tener un sentido extensivo, genérico, englobando a varones y a mujeres, por lo que la discriminación femenina, en este caso, podría estar en el propio discurso, siendo este una representación de la realidad y no el reflejo de la realidad misma, el debate se centra en la norma gramatical del uso del masculino extensivo, lo cual se justifica, si bien, en este caso, alguna chica se muestra más crítica a ese uso extensivo del masculino:

[3. 138] *Dani*: Sí, por eso se dice que la lengua castellana es un poco machista.

[2. 153-156] *Manuel*: Pero ahí no veo ningún tinte machista, simplemente generalizaciones, ‘los empleados’, ‘los alumnos’... cualquier palabra así, en masculino, para hacer una desinencia, todo un grupo de gente... para mí, en este caso, yo creo que se refiere a trabajadores – trabajadoras, en general...

[1. 152-154] *Ana*: Yo creo que si lo especificasen en algunas ocasiones sería mejor porque se puede sobreentender porque, claro, el masculino engloba al femenino, pero deberían especificarlo muchas veces... te puede llevar a eso...

A pesar de ello, reflejando una importante consciencia de la realidad social, relacionan este mecanismo lingüístico con las características de la sociedad:

[1. 172-174] *Rosa*: Yo creo que es una cuestión social porque la sociedad es la que ha influido en la lengua para que esto sea así...como la sociedad es machista, se refleja el machismo...

Y, en relación con la posibilidad de modificar ese uso del masculino que invisibiliza o excluye a las mujeres, expresan las dificultades que ello supondría:

[3. 158] *Dani*: es que, como está hecha así la lengua, es muy difícil de cambiar...

Aunque, en general, son receptivos ante la consideración de que las mujeres puedan sentirse excluidas de los discursos masculinizados y proponen que deben realizarse esfuerzos por utilizar el femenino en determinadas ocasiones:

[1. 165-167, 171 y 3. 159-160, 162] *Ana*: Yo creo que la lengua debería diferenciar y eso ya no llevaría a error o a una ambigüedad... si nosotros en un texto diferenciamos un poco, yo creo que sería mejor.

Rosa: Pero algunas cosas estaría bien que se especificara.

Antonio: Algunos escritores incluyen en sus textos, por ejemplo 'administrados / administradas', o lo de la '/a'... Sí, total, no cuesta nada.

Si bien no es objeto de esta tesis el análisis de los estilos comunicativos en relación con los sexos, propusimos un texto (ítem c del Anexo 2) a partir del cual pretendíamos conocer la opinión del alumnado sobre las posibles diferencias entre chicos y chicas para saber la posible vigencia entre los y las jóvenes de estereotipos lingüísticos vinculados al género.

El resultado es de una absoluta unanimidad: esos estereotipos tienen plena vigencia. El conjunto de participantes en los grupos de discusión reconoce la existencia de diferentes estilos comunicativos en función del sexo, tanto por la utilización de determinado léxico como por determinadas referencias a aspectos relacionados con el reparto del trabajo.

Así, la expresión *macho* y la utilización de tacos –por más que se reconoce que las chicas, a veces, dicen más que los chicos- siguen considerándose características de un lenguaje masculino:

[2. 126-131 y 3. 111-112] *Joaquín*: Yo creo que también se puede ver por la cantidad de palabrotas... los hombres dicen palabrotas y se ve más normal; sin embargo, si lo dice una mujer o una chica...

Carmen: Pero ahora las chicas dicen muchas palabrotas ¿no?

Joaquín: Sí, pero aun así, a mí me sigue sonando peor que lo diga una chica a que lo diga un chico, no sé...

Alicia: Sí, por la forma de expresarse. Las chicas también decimos tacos, pero, sobre todo es de los chicos.

La referencia a determinados aspectos de una socialización diferenciada en función del sexo es otro de los elementos que funcionan como estereotipos para la caracterización de estilos comunicativos diferentes:

[3. 105-106, 3. 117-120 y 2. 107-116] *Antonio*: Tenía una señal de cuando en la guerra civil tiraban bombas', eso les atrae a los chicos más – la guerra- que a las chicas, suele.

Dani: Está claro que habla un chico por lo que se ha dicho ya: 'se metían las mujeres a la cocinilla'.

Carmen: Una chica podría decir eso también ¿no?

Alicia: Sí, pero se metería con las mujeres en la cocinilla.

Joaquín: Con las dos primeras líneas, ya se sabe porque, dice nos juntábamos todos y mi abuelo es más glotón que, macho, comía más que mi padre y yo juntos... no sé son las muestras... como el anuncio que salía de Macdonalds o de Burger King...

Carmen: Pero 'macho' ahora también lo puede decir una chica.

Joaquín: Pero me recuerda al anuncio ese que decía 'soy hombre porque como' o algo así.

Carmen: ¡Ah! Porque le da importancia a comer mucho ¿no?

Joaquín: Sí, como una competición, no sé, me parece que lo dicen en tono competitivo...

6. La interacción entre el profesorado y el alumnado

Hemos visto hasta aquí cómo, desde diferentes elementos de la realidad educativa directamente relacionada con alumnos y alumnas, se difunden aspectos en relación con los géneros; en ocasiones son aspectos

contradictorios, puesto que la sociedad va transformando los modelos de género con los avances en la incorporación social de las mujeres, lo que incide en mayor o menor medida en esos elementos que hemos descrito. Pero alumnos y alumnas reciben influencias de variado tipo, de entre las cuales, las que aporta la escuela son solo una parte, por importante que sea. La conformación de su identidad de género, pues, dependerá de todas esas influencias, que individualmente asumirá o rechazará, desde su propia capacidad de acción y entendimiento, con las modificaciones y variaciones que estime oportunas, puesto que, como señalábamos en el capítulo V, apartado 2, la construcción de la identidad de género es un fenómeno socialmente construido, permanentemente inacabado y sujeto a múltiples y diversas influencias y los sujetos no son seres pasivos atrapados en las redes culturales o ideológicas (Apple, 1996; Fernández Enguita, 2001; Gómez et al., 2001; Rodríguez y Peña, 2005; Swann, 1992; Torres, 1993).

Jiménez Fernández *et al.* (2006) describen cómo, en principio, la opinión generalizada de su grupo de estudiantes consideraba que, en el ámbito universitario, estaba superada la discriminación por razón de género y que a ello había contribuido el incremento del número de profesoras y de alumnas en carreras tradicionalmente masculinas, lo que habría “ayudado a desdibujar los estereotipos de rol”. Sin embargo, señalan que, a medida que avanzaba el coloquio, fueron apareciendo matizaciones a ese planteamiento inicial, por parte de las mujeres del grupo, que recordaban haber experimentado situaciones de discriminación, tanto positiva como negativa. El conjunto de sus opiniones les lleva a concluir:

“Parece que se va generalizando la sensibilización hacia el principio de igualdad de oportunidades y que, al menos en la Universidad, tal vez gracias a la presión social de “lo políticamente correcto”, no se prodigan las situaciones de discriminación por razón de género. Sin embargo todo apunta a que este es aún un ideal en vías de consolidación, con notables debilidades en su proceso de asimilación social que quedan de manifiesto en el momento más insospechado.” (Jiménez Fernández et al., 2006:447)

Por lo que se refiere a la investigación de González Pozuelo (2007) con estudiantes de primaria y secundaria de Extremadura, podemos ver en la tabla VII.3 sus opiniones en relación con algunos aspectos de las diferencias de género en el ámbito escolar, en concreto, sobre el trato del profesorado a chicos y a chicas y sobre los libros de texto.

TABLA VII.3

RESPUESTAS DE CHICOS Y CHICAS ANTE DIVERSAS FORMULACIONES, EN RELACIÓN CON ASPECTOS EDUCATIVOS –EXTREMADURA- (En porcentaje)

LEE LAS SIGUIENTES FRASES Y DINOS SI ESTÁS	MUY DE ACUERDO		DE ACUERDO		EN DESACUERDO		MUY EN DESACUERDO	
	chicos	chicas	chicos	chicas	chicos	chicas	chicos	chicas
Los profesores/ as tratan a los chicos de forma diferente que a las chicas.	17,7	4,6	21,0	14,4	34,0	41,6	27,2	39,4
En los libros que estudiamos parece que casi todos los avances de la Humanidad los han hecho los hombres.	21,6	12,7	40,0	39,3	26,1	29,8	12,3	18,2
A las chicas los profesores/as las suelen alabar por ser dóciles y educadas.	24,1	17,3	33,4	36,2	26,9	30,9	15,6	15,6

En ella observamos que la mayoría, tanto de los chicos como de las chicas, no reconoce la existencia de un trato diferente por parte del profesorado. Esta opinión, según expresa el autor, se reduce en los últimos años de la ESO, posiblemente porque son más conscientes de cualquier trato discriminatorio. El sexismo en los libros de texto, sin embargo, es percibido en mayor medida tanto por los chicos como por las chicas –más en el caso de ellos-. De nuevo, el autor señala que estas respuestas dependen sobre todo de su edad: mientras que el alumnado de 10 a 11 años piensa que en los libros que estudian parece que casi todos los avances de la humanidad los han hecho los hombres en un 46 por 100, el de 16 a 17 años lo piensa en un 64,5 por 100. Lo que se explica porque “seguramente, al poseer los mayores una mayor maduración mental, unida a una más amplia instrucción les permite descubrir que los libros no dicen toda la

verdad sobre los avances de la humanidad, resaltando en exceso lo que han hecho los hombres, y dejando a un lado cuando no olvidándolo lo que han desarrollado las mujeres.”

Con respecto a la última formulación de la tabla VII.3, más de la mitad, tanto de chicos como de chicas, creen que el profesorado valora y fomenta las características femeninas de ‘docilidad’ y ‘buena educación’, lo cual coincide con las opiniones del profesorado señaladas en el apartado 5.1 de este capítulo. Como señala González Pozuelo (2007), “al profesorado suelen plantearle menos problemas las chicas que los chicos, son más ordenadas, más metódicas en la realización y presentación de trabajos, menos bulliciosas...; todas estas pautas de acción facilitan la labor didáctica y el profesorado ha de reconocerlo, básicamente para motivar al resto de alumnado”.

La tabla VII.4 nos muestra los resultados cuantitativos de la encuesta realizada a chicos y chicas de 4º de ESO) y 1º de Bachillerato del instituto en el que realizamos nuestra investigación.

TABLA VII.4
OPINIONES, SEGÚN EL SEXO, SOBRE EL TRATO DEL PROFESORADO

a: a las chicas b: a los chicos c: indistintamente d: no contesta	Chicas (total, 21)				Chicos (total, 21)			
	a	b	c	d	a	b	c	d
Se encarga ir por tiza	4	2	15		4	9	8	
ordenar la clase	1	5	14	1	4	6	10	1
sacudir el borrador	1	4	14	2	4	7	7	3
recoger fotocopias	7		14		4	10	7	
El profesorado se dirige más	5	2	14		7	5	9	
saca más veces a la pizarra	6	1	14		7	10	4	

En este caso, con formulación de actuaciones más concretas, las respuestas que apuntan un trato desigual aumentan: solo la mitad del alumnado de estos dos grupos entiende que el comportamiento del profesorado hacia los chicos y las chicas es similar (opción c: indistintamente), con valores que oscilan entre 18 y 24 según las actividades, de un total de 42 encuestados. Son significativos los datos de las alumnas, que definen ese trato como igualitario en

mayor medida que los chicos. La otra mitad de las respuestas se reparte de manera diversa entre las opciones 'a las chicas' y 'a los chicos'; de entre los que no señalan la opción 'indistintamente', mayor número de chicos piensan que se les encarga más tareas a ellos que a ellas; por su parte, las chicas que no señalan esa opción, piensan que el profesorado se dirige o saca a la pizarra más veces a ellas que a ellos, lo que contrasta con los resultados de algunas investigaciones (Bonal, 1993, Subirats y Brullet, 1988).

En definitiva, si bien hay una parte significativa de alumnos y alumnas que percibe la existencia de un trato diferente del profesorado hacia chicos y chicas, no parece que se entienda como discriminación hacia uno u otro sexo, contraste claro con sus percepciones en relación con la situación de las mujeres, que analizamos en el apartado anterior, lo cual nos indica un mayor índice de igualdad en el ámbito educativo, análisis que parece coincidir en las otras investigaciones comentadas en este apartado. Y en este mismo sentido se expresan Gómez et al. (2001:324):

“Creemos que se puede concluir que, efectivamente, dentro de lo que hay, la escuela constituye el medio social que menos mal trata a las chicas; un medio en el que se sienten valoradas, tratadas igualitariamente y en el que compiten en condiciones aceptables con los chicos.”

Pero sí aparece una visión diferente entre chicos y chicas de sus profesores y profesoras (tabla VII.5), lo que podríamos entender como cierta 'complicidad de género':

TABLA VII.5

**OPINIONES DE CHICOS Y CHICAS SOBRE EL PROFESORADO
SEGÚN SU SEXO**

Di si te parece verdadera (V) o falsa (F) cada una de las siguientes formulaciones	Chicas (total, 21)		Chicos (total, 21)	
	V	F	V	F
Las profesoras ordenan y exigen más (que los profesores)	7	14	11	10
Las profesoras escuchan más	11	10	4	17
Las profesoras nos entienden mejor	17	4	3	18
Prestamos más atención a los profesores	1	18	5	16
Entiendo mejor a las profesoras	9	10	3	18

M: profesoras; V: profesores; I: me resulta indiferente	Chicas (total, 21)			Chicos (total, 21)		
	M	V	I	M	V	I
Prefiero tener	4		17	3	1	17

Las alumnas ven a sus profesoras menos ‘mandonas’, más atentas a sus problemas, las entienden mejor...; mientras que en los alumnos predominan las respuestas ‘falso’ ante esas expresiones. Aunque la mayoría de chicos y chicas responden igualmente que les resulta indiferente tener profesoras o profesores.

7. El alumnado y su interacción en los centros

En los centros escolares no se da solo el contacto entre profesorado y alumnado, la institución escolar es también un lugar propicio para las relaciones sociales entre chicos y chicas de manera autónoma, independiente del mundo de los adultos (Rovira, 2001).

Una somera observación de los espacios comunes (pasillos, patio...) de los centros educativos, principalmente los de enseñanza primaria, pero también, en menor medida, los de secundaria nos muestran que en las relaciones sociales cotidianas del alumnado se producen procesos de construcción de espacios sexualmente delimitados, cuyos límites están claros y no se traspasan. El alumnado tiene tendencia a juntarse por sexos en los agrupamientos libres, de manera que, incluso en el aula, si no se da una indicación concreta del lugar que el alumnado debe ocupar, nos encontramos con grupos organizados según el sexo. El patio de recreo es una buena prueba de ello, dándose, además un

‘abuso’ del espacio por parte de los chicos, dada su afición al fútbol, y situando en la periferia a las chicas (Bonaf, 1977; Rovira, 2001; VVAA, 2001).

Así pues, los adolescentes reproducen, en sus relaciones cotidianas, las divisiones sociales relativas al género y las jerarquías sexistas. Rovira analiza estas relaciones entre chicos y chicas adolescentes¹³ en tres dimensiones: la agresividad, la existencia de espacios segregados por el género y su percepción del sexismo¹⁴.

En relación con la primera, constata que la agresividad es cosa de ambos sexos, si bien los chicos agreden en mayor porcentaje que las chicas y ellas suelen agredir más a personas del mismo sexo, lo cual refleja que existe una posición dominante de los chicos y que estas, generalmente, son víctimas, no culpables, de las agresiones entre ambos sexos. Además, encuentra diferencias en el tipo de agresiones: la agresividad masculina es preferentemente física o amenazadora, mientras que la de las chicas es una agresividad ‘indirecta’, mediante estrategias más sutiles (rumores, exclusiones o enemistades). Y, además, Rovira (2001) señala diferencias según la clase social de pertenencia: los chicos de la clase media y alta tienden a desmarcarse de la violencia física y, siguiendo a Bourdieu, establece que “los chicos y chicas de las clases dominantes tienen la capacidad de enmascarar su agresividad, justamente con un lenguaje que distingue entre *civilización y barbarie*, y que distingue así las posiciones sociales, presentándolas como comportamientos correctos e incorrectos” (Rovira, 2001: 46).

Con respecto a la existencia de espacios segregados por género, Rovira explica las consecuencias de ese reparto sexista del patio de recreo que coloca a los chicos jugando al fútbol en la pista central y a las chicas, como espectadoras, en la periferia: “Ellas *miran* cómo juegan los chicos, pero no

¹³ Investigación realizada en dos IES de Cataluña, con alumnado de 2º y 4º de ESO, durante el curso 1997-98.

¹⁴ Obviamos las referencias a la percepción del sexismo social, ya tratada en el capítulo V de esta tesis y sobre lo que Rovira manifiesta similares análisis, si bien adjudicados a las chicas, en general, y a los chicos de la clase media, mientras que, en su investigación, “los chicos de la clase obrera mantienen un discurso legitimador de las diferencias más allá de los estereotipos relacionados con la ‘naturaleza’ de hombres y mujeres, hasta el punto de que rechazan la igualdad de los sexos en diversas cuestiones” (Rovira, 2001:54), conclusión que no coincide con las expresadas en ese capítulo V y, en especial, con nuestra propia investigación.

participan de su juego. La interacción se reduce solo a *mostrarse* al otro sexo. Los chicos asumen el rol de observados, de ser el centro del espectáculo. Las chicas asumen el rol de espectadores, en el doble sentido de la palabra: porque *observan* y porque esperan que los chicos sean los que *actúen*.” (Rovira, 2001: 48). De ahí extrae, siguiendo también a Bourdieu, cómo las chicas conocen más a los chicos en mayor medida que ellos a ellas, de la misma manera que los dominadores desconocen a los subordinados en más grado que estos a ellos. Los chicos no se comportan ante las chicas de la misma manera si están en un grupo que si están solos con una chica: en grupo actúan de manera chulesca, una forma de probar la propia masculinidad ante sus compañeros; si están solos no necesitan demostrar nada a los demás chicos. Las chicas son conscientes de ese comportamiento diferente, que atribuyen a que necesitan competir y a que son más ‘infantiles’ que ellas. Ellas también expresan que les resulta más fácil relacionarse con chicos homosexuales.

Nuestra investigación concreta, en relación con quiénes son sus amistades (tabla VII.6) nos muestra que casi la totalidad de las chicas y la mayor parte de los chicos eligen como mejor amiga o amigo, a alguien de su mismo sexo. Pero, en estas edades, comienza ya a darse un mayor interés por el otro sexo (Rovira, 2001) y nos encontramos con que la mayor parte de unas y otros, tiene una pandilla mixta, aunque un buen porcentaje mantiene una pandilla de su mismo sexo.

TABLA VII.6

AMISTADES SEGÚN SEXO (En porcentaje)

	Mi mejor amigo/a			Mi pandilla			Con quién me llevo mejor		
	chica	chico	ambos	chicas	chicos	mixta	chicas	chicos	ambos
chicas	93.75	0	6.25	42.11	0	57.89	16.67	44.44	38.89
chicos	6.25	68.75	25	0	37.50	62.50	6.67	33.33	60.00

Por otra parte, los datos reflejados en la tercera parte de la tabla VII.6 representan una continuidad con los anteriores, en el caso de los chicos: casi dos terceras partes de los chicos manifiestan tener un trato similar con unos y otras, una tercera parte se lleva mejor con los de su mismo sexo y un pequeño porcentaje, de cerca de un 7 por 100, se lleva mejor con las chicas, porcentajes

que repiten los reflejados en las respuestas referidas al sexo de los componentes de su pandilla, si bien contrastan con el de quién es su mejor amigo o amiga. Ellos explican el porqué de sus preferencias refiriéndose a las posibilidades de mayor confianza para hablar de cuestiones personales, ya sea por compartir más cosas, en el caso de seleccionar a los chicos, ya sea debido a que “ellas saben escuchar y darte consejos, mejor que los chicos”, en el caso de quienes seleccionan a las chicas.

Es de destacar, sin embargo, el porcentaje de chicas que “se lleva mejor” con los chicos, casi la mitad de ellas. Algunas señalan que las chicas “son más envidiosas y más malas”; que entre las chicas “hay muchos piques” y “rivalidades”; que las chicas “nos tomamos más en serio las cosas y por eso hay peor ambiente entre nosotras”, que “nos fiamos más de las apariencias”, que “somos más rencorosas”; que los chicos “son menos chismosos”, “mucho más abiertos”, “tienen menos maldad”... Lo cual contrasta vivamente con que más de un 40 por 100 mantenga una pandilla femenina y, sobre todo, con que casi un 95 por 100 de ellas tenga como mejor amiga a una chica, lo que explican de forma más exhaustiva que los chicos: las chicas “son más comprensivas”, “ser del mismo sexo favorece el entendimiento”, “con ellas se comparten ciertas cosas que un chico no es capaz de comprender”, “para hablar de sentimientos, es mejor con las chicas”... Parece evidenciarse el mantenimiento de estereotipos, a pesar de que su propia realidad refleja otra circunstancia.

De la misma manera, la investigación realizada por González Pozuelo (2007), a la que nos hemos referido ya, en el apartado 5 de este capítulo, que mostraba un altísimo porcentaje de estudiantes partidarios de la igualdad de los sexos, nos da también visiones estereotipadas para determinadas cuestiones, como lo que debe ser la principal característica de las chicas (tabla VII.7).

TABLA VII.7**RESPUESTAS DE CHICOS Y CHICAS ANTE DIVERSAS FORMULACIONES, EN RELACIÓN CON LOS ROLES DE GÉNERO –EXTREMADURA- (En porcentaje)**

“Los chicos de mi clase lo que más valoran de mis compañeras es que sean guapas y simpáticas”. Dinos si estás	Muy de acuerdo	De acuerdo	En desacuerdo	Muy en desacuerdo
Chicos	37.6%	36.6%	17.2%	8.6%
Chicas	33.2%	38.7%	18.0%	10.1%

El 74% de chicos están de acuerdo o muy de acuerdo en valorar que sus compañeras sean guapas y simpáticas y, en casi idéntica proporción (72%) las chicas piensan que sus compañeros así lo valoran. En la etapa de la adolescencia, mucho más que en otras edades, se valoran en las chicas las cualidades de belleza y simpatía, lo que provoca que ellas cuiden más el físico que sus compañeros (González Pozuelo, 2007).

8. Conclusiones

Partiendo de la consideración de la institución educativa como un ámbito jerarquizado, donde determinados agentes sociales ejercen un poder legitimado socialmente, hemos analizado los discursos que generan esos agentes - discursos autorizados y legitimados- en relación con los sexos y las desigualdades sociales existentes entre ellos.

Las referencias que la normativa existente en nuestro país hace a la necesidad de que desde el sistema educativo se cuestione la discriminación femenina son escasas y generales. La ausencia de una concreción ajustada en los objetivos y contenidos curriculares nos lleva a pensar que, realmente, se trata de un mero adorno, algo que debe mencionarse para corresponder al valor social que se da a la igualdad de los géneros y atenerse a las características de un estado democrático moderno, pero sin que exista una verdadera preocupación por que se dé en nuestros centros escolares un trabajo consciente a favor de la igualdad de mujeres y hombres.

Así pues, a pesar de que esas formulaciones generales están presentes en el discurso legislativo, carecen de la suficiente fuerza para que, tanto el profesorado como los libros de texto –como se verá después-, principales

agentes en la transmisión de conocimientos y valores, en contacto directo con el alumnado, se planteen el objetivo de desterrar el sexismo y promover valores igualitarios entre los sexos.

Con todo, el papel que el profesorado puede ejercer sigue siendo fundamental: el profesorado debería plasmar en su acción docente los principios en relación con la igualdad de los sexos que establece la legislación educativa. Ahora bien, no existe aún en el conjunto del profesorado la suficiente concienciación crítica acerca de las desigualdades de sexo, ni la suficiente formación como para que este profesorado se comprometa en una actuación coeducadora.

Ha habido cambios innegables en las actitudes del profesorado a favor de la igualdad de los sexos, reflejo de los cambios en las mentalidades del conjunto de la sociedad. Su discurso refleja, por lo general, una visión favorable hacia esa igualdad, sin embargo, aún perviven en él determinadas consideraciones que demuestran que no hay una verdadera asunción del problema. Es preciso que consideremos, además, que las formulaciones que este realiza en un ámbito de reflexión consciente, intencionadamente destinado a debatir sobre las desigualdades entre los sexos, como es el que se da en el grupo de debate de que se da cuenta en este capítulo, pueden ser matizadamente diferentes en ámbitos de expresión no conscientes, como puede ser un aula. Esto es lo que reflejan todos los estudios realizados en este campo: el profesorado niega que ejerza discriminación, pero el análisis de su interacción con el alumnado y de sus expectativas muestra que sí lo hace, sin ser consciente de ello.

La imprescindible formación del profesorado, tanto inicial como permanente, en relación con la búsqueda de la igualdad debe plantearse, como primer objetivo, el de la sensibilización. En esa tarea será un elemento de primer orden el apoyo y la potenciación de las ya existentes propuestas innovadoras. Como señalan López Valero *et al* (1999a), “aunque quede explicitado el tema en la ley, si no hay una formación reflexiva y exhaustiva del profesorado desde el punto de vista lingüístico, el problema se seguirá perpetuando y agudizando.”

También hemos analizado el discurso del alumnado, el actor social que carece de la *autoridad* y *legitimidad* que da la institución escolar al profesorado,

pero que tiene capacidad, como todo grupo subordinado, de generar su propio discurso, en ocasiones, asumiendo el discurso de quien detenta el poder y, en ocasiones, rebelándose contra él. El alumnado es consciente de la existencia de sexismo en determinados tipos de discursos, lo que entiende que obedece a las características de una sociedad que discrimina a las mujeres; sin embargo, y aunque piensan que pueden y deben realizarse determinados cambios para hacer visibles a las mujeres en el discurso, ni creen que sea fácil modificar los hábitos discursivos ni lo consideran de gran importancia.

Entre las y los estudiantes de Secundaria y Bachillerato de hoy se observa un claro avance en la defensa de la igualdad de los sexos, a partir de una consideración generalizada acerca de la existencia de discriminaciones sociales por razón de sexo, discriminaciones que ellas y ellos sitúan, principalmente en el ámbito de los adultos y, especialmente, en el ámbito laboral, lo cual se compagina bien con los datos estadísticos que reflejan esa realidad social, política y laboral analizada en el capítulo III de esta tesis.

Aunque las relaciones entre chicos y chicas son más igualitarias, aún se mantienen en sus formulaciones estereotipos de género que siguen dificultando avances mayores en el terreno de la igualdad.

El ámbito educativo, sin embargo, no es visto como un ámbito discriminatorio para las chicas, contrastando, en este caso, investigaciones anteriores con los estudios analizados aquí, más cercanos en el tiempo, que probablemente reflejen un avance de la escuela en términos de igualdad. Pero, unos y otros análisis coinciden en señalar la escuela como uno de los lugares donde se da más igualdad y las chicas se sienten mejor tratadas. Ese es, precisamente, uno de los argumentos utilizados en ocasiones para explicar el mayor rendimiento académico de las chicas, además de la coincidencia de ciertos criterios de evaluación del profesorado –de la propia institución escolar– con determinadas características específicas de la educación familiar a las niñas.

Así pues, las percepciones de chicos y chicas, en relación con el reparto del poder en los centros educativos, son en la actualidad complejas, debido a que la situación, si bien muestra una realidad global discriminada para las

mujeres, también muestra, cada vez con mayor insistencia, ejemplos concretos de ruptura con esa realidad, que funcionan como modelos alternativos, avalados, a su vez, por un discurso institucional y, en ocasiones, por determinadas medidas, que pretenden promover la igualdad de los sexos.

Una vez analizados los respectivos discursos del profesorado y del alumnado, encontramos similitudes y diferencias entre ellos -en temas, argumentos y estrategias-, derivadas del diferente estatus y la diferente edad existente entre uno y otro colectivo.

Tanto el profesorado como el alumnado considera que es en el ámbito del trabajo donde se centra fundamentalmente la discriminación femenina. Uno y otro colectivo rechaza las dificultades que encuentran las mujeres en el acceso al empleo, la existencia de una segregación horizontal, así como, sobre todo, la menor retribución femenina. Ahora bien, un sector del profesorado utiliza diversas estrategias discursivas de argumentación que justifican determinados aspectos de esa discriminación, lo que no ocurre en el caso del alumnado en cuyo discurso, por otra parte, se da una mayor implicación emocional en el rechazo de la discriminación, especialmente entre las chicas.

Ambos colectivos de actores sociales entienden “natural” el hecho de que sean las madres quienes más se dediquen al cuidado de los hijos e hijas, mientras son bebés, aunque no excluyen a los varones de dicho cuidado. No ven en ese hecho el elemento básico del reparto de trabajo en función del sexo y, por tanto, la raíz de la discriminación femenina. No son conscientes, por tanto, de que esa consideración de “naturalidad”, que “aprehende al mundo social y a sus divisiones arbitrarias como naturales, evidentes, ineluctables, es la forma más absoluta de reconocimiento de la legitimidad” (Bourdieu, 1988), lo que supone un freno de primer orden para que se produzcan los cambios.

Solamente el alumnado apunta la importancia de la educación – globalmente considerada, no solo la que se realiza en el sistema educativo- como medio para transformar las mentalidades y las situaciones sociales que discriminan a las mujeres. El profesorado, sin embargo, no alude a ello, lo cual demuestra, al menos, que el objetivo de la igualdad entre los sexos no está situado en su consciencia de docentes.

Con respecto al lenguaje, la mayoría del profesorado, justifica la pervivencia de los diferentes elementos sexistas que se le plantean –regla del masculino genérico, DRAE sexista en sus definiciones...- con argumentos técnicos: “hay que distinguir sexo biológico de género gramatical”; “el DRAE trabaja con fuentes escritas”.... Entre el alumnado, por un lado, se muestra una mayor variedad de posiciones, que van desde no dar importancia al sexismo que supone el uso del masculino genérico -mayoritariamente los chicos- a considerar que hay que hacer esfuerzos por recoger a las mujeres en el discurso -mayoritariamente las chicas-. Por otro lado, el alumnado basa su argumentación en contenidos simples: el primer grupo, en la fuerza de la costumbre y del uso cotidiano, el segundo grupo, en la eliminación de una posible ambigüedad.

En ambos discursos, el del profesorado y el del alumnado, hemos encontrado similares estrategias discursivas: ‘polarización’ ellos/ellas, que refleja situaciones enfrentadas entre los sexos; ‘deslindamiento’, que genera un ‘otros’ culpable de la discriminación, frente a un ‘nosotros’ que no discrimina y, junto a ello, ‘indeterminación’ de esos agentes sociales mediante términos cuantificadores ambiguos; argumentación mediante el uso de estrategias narrativas de la experiencia personal que buscan la legitimación de la propia opinión; señalamiento de la agentividad de las mujeres en sus propias situaciones de discriminación... mecanismos lingüísticos que nos revelan que, en sus discursos, junto a expresiones contrarias a la discriminación femenina, perviven una insuficiente consciencia de ella y una insuficiente –en la mayor parte de los casos, ausencia- de implicación activa contra ella.

Como señalan López Valero *et al* (1999a), el área de lengua y literatura es un lugar adecuado para analizar y criticar los estereotipos sexistas en los textos orales y escritos, así como para hacer aflorar entre el alumnado sus propios prejuicios que se manifiestan en el discurso y a través de la producción de textos. No parece, sin embargo, que esa práctica se vea favorecida suficientemente, si tenemos en cuenta los aspectos analizados en este capítulo, así como los que se analizan en el capítulo siguiente.

Capítulo VIII

Vigencia de los estereotipos de género e invisibilidad de las mujeres en los libros de texto de Lengua castellana y literatura

“El educar implica ayudar al alumnado a construir su propia visión del mundo sobre la base de una organización de la información que permita hacer hincapié en el modo en el que, en el pasado y en el presente, se fueron realizando y se realizan las conquistas sociales, culturales y científicas. Es esta la mejor estrategia para conformar personas optimistas, democráticas y solidarias.”

Jurjo Torres Santomé, “Diversidad cultural y contenidos escolares”

Las Administraciones educativas, en el ámbito de sus respectivas competencias, desarrollarán, con tal finalidad, las siguientes actuaciones:
b) La eliminación y el rechazo de los comportamientos y contenidos sexistas y estereotipos que supongan discriminación entre mujeres y hombres, con especial consideración a ello en los libros de texto y materiales educativos.

LEY ORGÁNICA 3/2007, de 22 de marzo,
para la igualdad efectiva de mujeres y hombres. Art. 24

1. Introducción

El libro de texto sigue teniendo, generalmente, un peso fundamental en las clases de lengua y literatura, siendo el soporte básico del trabajo en el aula, no solo como texto de aprendizaje, en el caso de los aspectos relativos a la reflexión sobre el propio lenguaje y a la literatura, sino también como material para la lectura de textos literarios, por lo que todas las editoriales exponen una buena cantidad de ellos.

Ya hemos hablado, en el capítulo V, del papel que cumplen los libros de texto, de su importancia como recurso básico de la actividad en las aulas, de la consideración de “palabra sagrada” e incuestionable que, en general, se tiene de lo que ellos dicen, de la legitimidad que se otorga a su discurso. El libro de texto sigue siendo (García Gracia et al, 1993) “el instrumento de trabajo y consulta globalizador, a la vez que unificador, por su carácter de uso común en todas las escuelas”. Y para una buena parte de estudiantes de enseñanza secundaria suponen el único contacto con el saber escrito (Morales y Lischinsky, 2008).

Se abordaron, en esa ocasión, varios estudios que analizaban libros de texto de diferentes asignaturas. Nos detenemos ahora en los libros de texto de la asignatura de Lengua castellana y literatura de enseñanza secundaria –ESO y Bachillerato–, con el objetivo de analizar cómo transmiten las identidades de género y las relaciones entre los géneros.

Para ello, hemos analizado los siguientes¹:

Lengua viva 1º ESO, Octaedro, 1998.

Lengua viva 2º ESO, Octaedro, 1999.

Lengua viva 3º ESO, Octaedro, 2000.

Lengua viva 4º ESO, Octaedro, 2005.

Lengua y Literatura 3º ESO, Santillana, 2007.

Lengua y Literatura 3º ESO, Bruño, 2007.

Lengua y Literatura 3º ESO, Anaya, 2007.

Contexto. Lengua castellana y literatura 1º Bachillerato, SM, 2004.

Contexto. Lengua castellana y literatura 2º Bachillerato, SM, 2004.

Nuestro análisis del discurso de los libros de texto ha contemplado:

1- el grado de inclusión de las mujeres, es decir, en qué medida se hace visibles a las mujeres y sus aportaciones;

2- el tratamiento de la agentividad en relación con los sexos: qué papeles sociales –qué acciones y qué grado de protagonismo– se asignan a los varones y a las mujeres;

3- las atribuciones que se otorgan a varones y a mujeres, en relación con los comportamientos socioemocionales;

4- el concepto de género gramatical: cómo lo explican los libros de texto;

5- la historia de la literatura que se recoge: en qué medida se transmiten las aportaciones de las mujeres y qué visión del mundo y de los géneros se difunde a través de las obras literarias que los libros de texto seleccionan;

¹ Las editoriales Octaedro y SM eran las utilizadas en el IES donde hemos realizado nuestro trabajo de campo, respectivamente, para las etapas de ESO y Bachillerato, en el momento de la realización de este análisis. Junto a estas dos editoriales, se han seleccionado los nuevos manuales, con aplicación de la LOE, de 3º ESO de las editoriales Santillana, Bruño y Anaya. Con ello obtenemos una muestra suficientemente representativa para el análisis que queremos realizar, ya que recoge editoriales que tienen una buena implantación en los centros educativos de nuestro país, así como todos los cursos de la ESO y el Bachillerato.

6- la existencia o no de reflexiones en relación con el sexismo en el lenguaje y la igualdad de los sexos.

En nuestra investigación hemos combinado análisis cuantitativos –que nos permiten valorar el grado de inclusión de las mujeres, tanto en las referencias generales a ellas en el discurso, como en las que se hacen a sus aportaciones a la literatura- y análisis cualitativos que dan cuenta de la estructura de los discursos, de la semiótica de sus realizaciones concretas. Todo ello con el objetivo de detectar la existencia de sexismo, estereotipos de género, androcentrismo..., es decir, los diferentes mecanismos con los que se mantiene y se refuerza la desigualdad entre hombres y mujeres en el ámbito cultural.

Hemos optado por separar, en el análisis, la dimensión visual y la verbal, puesto que no siempre (Morales y Lischinsky, 2008) las imágenes de los libros de texto se utilizan para reforzar el discurso verbal, ya que los diferentes recursos semióticos pueden emplearse de forma independiente, lo que hemos podido comprobar en algún caso en esta investigación.

Teniendo en cuenta todo ello:

- Comenzamos nuestro estudio por el análisis de la autoría de los libros de texto, primer elemento que nos hablará de la medida en que las mujeres se hacen visibles.

- Después analizamos las imágenes y, dentro de ese subapartado, damos cuenta de los tres primeros aspectos señalados antes –grado de inclusión de las mujeres, tratamiento de la agentividad y de la atribución-.

- A continuación tratamos la dimensión verbal del discurso, centrándonos en dos tipos de textos: los fragmentos narrativos extraídos de obras literarias y las oraciones y frases creadas por la autoría del libro de texto, que sirven de ejemplificaciones y ejercicios, tratando de desvelar los mismos tres aspectos mencionados en el apartado anterior.

- Tratamos, como apartado específico, cómo se explica el concepto de género gramatical, el cuarto de los aspectos.

- Dentro del análisis del programa de literatura, analizamos, en primer lugar, el nivel de visibilidad de las escritoras: cuántas y quiénes aparecen en los libros de texto y, en segundo lugar, qué obras literarias se seleccionan, qué

identidades de género se transmiten con ellas y qué discursos se elaboran para su explicación y comentario.

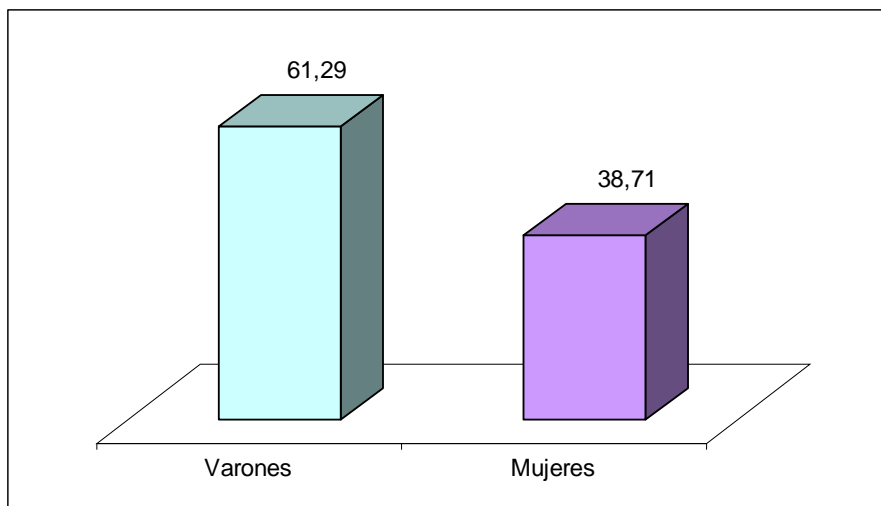
2. La autoría de los libros de texto: invisibilidad femenina.

Comenzamos el análisis por la autoría de los libros de texto. Valoramos la importancia de la autoría femenina de libros de texto por el hecho, en sí mismo, de la visibilización de las mujeres en una actividad no estereotipada como femenina y que goza, además, de prestigio social, la de escritor o escritora. Todavía más cuando, como comprobaremos después, el libro de autoría totalmente femenina que analizamos, el de Anaya 3º, es el que mayor porcentaje de imágenes femeninas tiene, es decir, por la posibilidad de que las autoras tengan una mayor sensibilidad y percepción del mundo femenino y lo reflejen en su discurso, a pesar de que, como señalan Morales y Lischinsky (2008), numerosos dispositivos garantizan que los manuales no reflejen simplemente la idiosincrasia de los autores que los firman, sino que se ajusten a las reglas morales y administrativas.

Todos los libros que analizamos están realizados por varios autores. En dos de ellos, los de Octaedro 3º y 4º, sus autores son varones; en uno de ellos, Anaya 3º, mujeres; en el resto, la autoría es mixta.

En total, hay más autores que autoras, en relación de casi 2 a 1 (gráfico VIII.1), lo que no se corresponde con la situación de claro predominio femenino entre los estudiantes universitarios y entre el profesorado de Secundaria en el campo de las Humanidades, como se señala en la tabla V.2 del capítulo V de esta tesis.

GRÁFICO VIII.1
PORCENTAJE DE AUTORES Y AUTORAS



Menor visibilidad de las mujeres, reforzada, además, cuando, precisamente en el libro cuya autoría es completamente femenina, en la portada del libro solo aparecen los apellidos y la inicial del nombre, con lo que, muy posiblemente, pueda pensarse que la autoría es masculina, dado el androcentrismo social existente. (Ver el apartado 5.1 del capítulo VI).

3. Dimensión visual del discurso. Las imágenes

Los libros de texto que se editan para las etapas educativas anteriores a la universidad han evolucionado mucho en relación a su presentación, mejorándola ampliamente por lo que respecta a la inclusión de imágenes a todo color, con la pretensión de hacer más ameno el estudio. La comunicación, como señalan Kress y van Leeuwen (1996), es multimodal y, desde esa consideración, las imágenes resultan un elemento de primer orden en la expresión de contenidos, aportando una información tan efectiva, o más, que los textos y más aún en las edades de las personas a las que van destinados estos libros. Por ello su análisis resulta hoy insoslayable.

Como señalan Morales y Lischinsky (2008:144), la componente gráfica forma parte integral del contenido de los libros de texto, proporcionando poderosas guías a la interpretación. Acompañando y completando el contenido

verbal, orientan y determinan la construcción de un sentido global no solo en sus aspectos valorativos sino también ideacionales. Como estrategia de argumentación, funcionan como evidencia empírica para sustentar procesos de generalización que extienden y refuerzan convicciones implícitas. Su uso puede llegar a ser abusivo y erróneo no porque resulten inefectivas como recurso didáctico, sino muy por el contrario, porque son un poderoso elemento en la producción y reproducción de una representación sesgada de la sociedad: discriminatoria, racista, xenófoba.

Como en todos los demás elementos del proceso educativo, en el material visual de los libros de texto se transmiten normas, valores y creencias que en ningún caso pueden calificarse de ideológicamente “inocentes”, sino que son la elaboración de una representación normativa de la realidad social (Morales y Lischinsky, 2008).

Gunther Kress y Theo van Leeuwen (1996), en su teoría semiótica de la comunicación entienden el modo visual, como el lingüístico, como un sistema completo de comunicación que se despliega en tres dimensiones equiparables a las establecidas por Halliday para el lenguaje: función ideacional, entendida como la capacidad de los recursos visuales para representar los objetos del mundo y sus relaciones; función interpersonal, definida como la capacidad del sistema visual para expresar una relación entre el productor y el receptor de un signo, y función textual, que constituye la posibilidad de combinar los recursos visuales a partir de una gramática. Dado que esta tesis intenta analizar la representación del objeto de conocimiento que se ofrece a alumnos y alumnas en los libros de texto, limitamos el análisis a la metafunción ideacional que contiene cada acto semiótico, la relativa al contenido, que estudia los actores, procesos y circunstancias que se representan en aquellas ilustraciones con contenido narrativo, en las que uno o más participantes llevan a cabo una acción real o bien se les da una atribución simbólica.

Pretendemos analizar en exclusiva las imágenes humanas, obviando las que no lo son, para comparar la presencia de ambos sexos. La sociedad está conformada, como sabemos, de manera equilibrada por mujeres y hombres,

aunque, dada la discriminación por razón de sexo, las mujeres son mayoría en unos contextos concretos y los hombres en otros. Pero esta situación se va transformando, como ya hemos señalado en otros capítulos, mientras que, en demasiadas ocasiones, los estereotipos de género se mantienen en las mentalidades, y los discursos ofrecen visiones distorsionadas de la realidad, representaciones que no tienen por qué ser reflejo fiel de la realidad. Los libros de texto, que deben atenerse a los objetivos educativos marcados por la legislación –avanzar en la igualdad de los sexos, entre otros- tendrían que ser muy cuidadosos con no mantener dichos estereotipos, que no responden a la realidad, en ocasiones, y que hay que desterrar de las representaciones, para ayudar a cambiar esa realidad discriminatoria, generalmente.

3.1. Invisibilidad de las mujeres en las ilustraciones

En primer lugar, las tapas de los libros de texto que analizamos tienen una imagen neutra en cuanto a los sexos, huyendo, por lo general, de la representación humana, excepto en el caso del libro Octaedro 1º, en el que aparece una chica entre diversas representaciones masculinas.

TABLA VIII.1
IMÁGENES HUMANAS EN LOS LIBROS DE TEXTO

libros de texto	Año de edición	Nº imágenes
Octaedro1º ESO	1998	90
Octaedro 2º ESO	1989	154
Octaedro 3º ESO	2000	178
Octaedro 4º ESO	2005	191
Santillana 3º ESO	2007	204
Bruño 3º ESO	2007	144
Anaya 3º ESO	2007	111
SM 1º Bach.	2004	129
SM 2º Bach.	2004	153

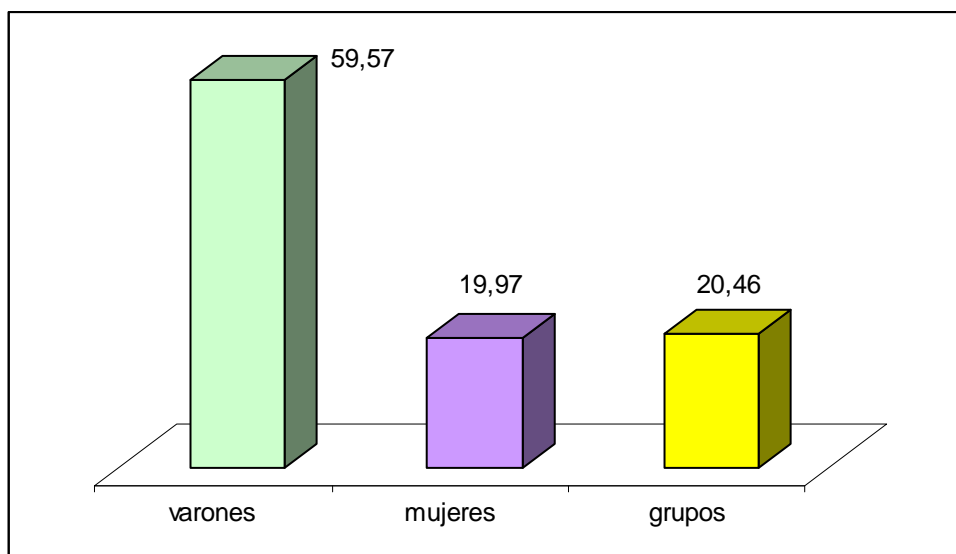
Considerando la totalidad de cada libro, las variaciones en el número de imágenes que representan personas, como puede observarse en la tabla VIII.1, no tienen justificación ni en el nivel educativo al que va dirigido el libro ni en su número de páginas -correlacionado con el nivel-, ni en la editorial, ni en la fecha

de su edición, ni en el sexo de autores y autoras, por lo que nos parecen cantidades plenamente aleatorias, que no tendremos en cuenta.

La utilización de dibujos, en lugar de fotografías, dificulta en numerosas ocasiones, sobre todo cuando reflejan personas de corta edad, la diferenciación de su sexo. A veces puede resultar interesante: evitar una caracterización sexual clara puede expresar que chicos y chicas pueden hacer las mismas cosas, pero, en nuestro caso, nos obliga a desconsiderar un buen número de imágenes humanas: de un total de 1354, trabajaremos con 1217 imágenes. El gráfico VIII.2 muestra los datos del conjunto de los libros de texto analizados. La tabla VIII.2, los de cada uno de ellos.²

GRÁFICO VIII.2

PRESENCIA DE AMBOS SEXOS EN LAS IMÁGENES HUMANAS DE LOS LIBROS DE TEXTO (Global, en porcentaje)



² Los datos expresan el número de imágenes en que aparecen uno o varios varones, una o varias mujeres o bien grupos mixtos -de dos a múltiples personas de ambos sexos-; los porcentajes son con respecto al total de imágenes humanas cuyo sexo es perceptible, de cada libro.

La desproporción en las imágenes entre la presencia masculina y la femenina es muy grande –la primera triplica a la segunda- y no representa, como decíamos antes, el equilibrio social existente entre ambos sexos. También es pequeño el porcentaje de imágenes que reflejan grupos mixtos de personas, por lo que la presencia masculina resulta claramente dominante, en la primera y más superficial visión de un libro de texto.

TABLA VIII.2
PRESENCIA DE AMBOS SEXOS
EN LAS IMÁGENES HUMANAS EN CADA LIBRO DE TEXTO

libros de texto	V	%	M	%	G	%
Octaedro 1º	47	52,81	13	14,61	29	32,58
Octaedro 2º	95	61,29	24	15,48	36	23,23
Octaedro 3º	94	57,67	39	23,93	30	18,40
Octaedro 4º	99	66,00	30	20,00	21	14,00
Santillana 3º	115	66,09	27	15,52	32	18,39
Bruño 3º	69	53,91	35	27,34	24	18,75
Anaya 3º	43	42,57	32	31,68	26	25,74
SM 1º Bach.	75	62,50	19	15,83	26	21,67
SM 2º Bach.	88	64,23	24	17,52	25	18,25

Pormenorizando el análisis en cada uno de los libros obtenemos algunas otras consideraciones:

1. Algún porcentaje muy bajo de mujeres está compensado con un porcentaje más alto de grupos, donde también aparecen mujeres: es el caso de Octaedro 1º, cuya suma de ambos apartados resulta un 47 por 100, suma similar a la de Bruño 3º y un poco más alta que la de Octaedro 3º. Por debajo de un 40 por 100 entre ambos conceptos –mujeres y grupos- están la mayoría: Octaedro 2º y 4º, Santillana 3º y los dos libros de Bachillerato de SM. Como anunciábamos antes, el libro de Anaya 3º es el de mayor presencia femenina – un 31,68 por 100, aunque no equilibrada aún con la masculina-, y también con un buen porcentaje de grupos – 25,74 por 100-, lo que da una suma superior a la del porcentaje de imágenes solo masculinas. En cualquier caso, hay una clara correspondencia entre los más altos porcentajes de imágenes masculinas y los más bajos de imágenes femeninas: Octaedro 2º y 4º, Santillana 3º y los dos

libros de Bachillerato presentan porcentajes masculinos por encima de 60 y femeninos por debajo de 20. Ahora bien, dada la diversidad de datos, no encontramos una correspondencia entre el nivel educativo al que va destinado el libro y la presencia de los sexos en sus imágenes.

2. El incremento de la sensibilización de la sociedad hacia la igualdad de los sexos, así como la mayor visibilización social de las mujeres, puede, sin embargo, explicar que los dos porcentajes más altos de presencia femenina – Bruño 3º y Anaya 3º- sean los de los libros editados más recientemente -2007-; ahora bien, el de Santillana 3º, también editado en esta fecha, nos dificulta tal consideración, aunque no descartamos esa posibilidad.

3. La justificación anterior, junto con la de la autoría femenina, nos darían el mejor resultado para una presencia equilibrada de los sexos en las imágenes de los libros de texto, justificaciones que acumula el libro de Anaya 3º.

3.2. Atribuciones y acciones sexistas y estereotipadas

Hemos mencionado ya la diferente presencia de hombres y mujeres en función de los diferentes contextos sociales: el ámbito público es de predominio masculino, mientras que el privado, familiar, doméstico, es de predominio femenino. Hemos hablado también de los avances sociales de las mujeres, con su progresiva incorporación al ámbito de lo público. Veamos ahora cómo reflejan esto las imágenes de los libros de texto. Para ello, hemos analizado los contextos en que esas imágenes presentan a hombres y mujeres, niños y niñas, para comprobar qué acciones se adjudican a cada uno de los géneros y qué atributos llevan asociados.

Hemos clasificado las imágenes en cuatro categorías: ‘masculina’: las consideradas, estereotipadamente, masculinas como guerra, caza, faenas agrícolas...; ‘femenina’: las consideradas, estereotipadamente, femeninas como tareas domésticas, cuidado de las personas...; ‘intelectual’: aquellas imágenes que representan personas en actitud de reflexionar, que leen, escriben...y ‘ocio’: donde incluimos actividades deportivas, paseos, diversión... Además, hemos encontrado imágenes ‘neutras’, o bien por no mostrar ningún rasgo de actividad

o atribución -la mayoría-, o ser indescifrable, o bien por ser una actividad o atribución “neutra”, es decir, no socialmente estereotipada en función del sexo y que no cabe en las otras dos categorías.

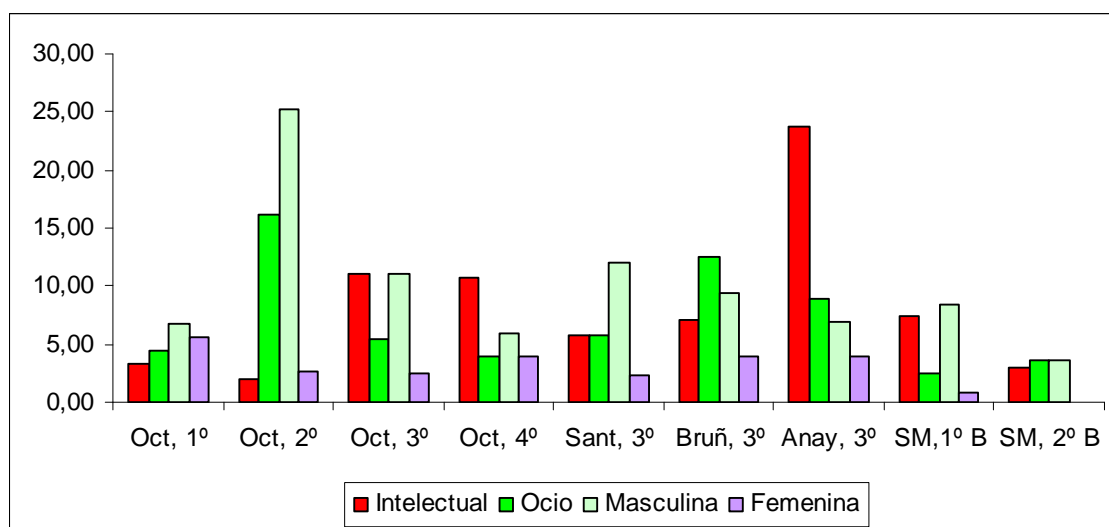
La elección de las categorías ‘masculina’ y ‘femenina’ ha pretendido observar, en primer lugar, qué grado de presencia tienen en los libros de texto ambos tipos de actividades humanas y, en segundo lugar, en qué medida se mantienen o se modifican los discursos que adjudican actividades y atribuciones diferentes en función del sexo, estereotipadas. Siguiendo a Bourdieu (1988), observamos una continua confirmación y legitimación del orden mítico-ritual que se encuentra inscrito en las divisiones del mundo social, o más concretamente en las relaciones sociales de dominio y explotación que se han instituido entre los sexos, y en las mentes, mediante las prácticas mismas que determina y legitima: “los hombres, al estar situados del lado del exterior, de lo oficial, lo público, la ley, lo seco, lo alto, lo discontinuo, se arrogan todos los actos breves, peligrosos y espectaculares que, como el degüello de una res, la labranza o la cosecha, por no hablar del asesinato o la guerra, marcan rupturas en el curso ordinario de la vida y emplean instrumentos forjados”. En cuanto a las mujeres, “al estar clasificadas por la taxonomía oficial del lado de lo interior, lo húmedo, lo bajo, lo curvo, lo continuo, ven cómo se les atribuyen todas las tareas domésticas, es decir, privadas y ocultas, o dicho de otro modo, invisibles o vergonzosas, como el cuidado de los niños y los animales, y una buena parte de los trabajos exteriores, sobre todo los que tienen que ver con el agua, la hierba, lo verde, la leche, la madera, y en especial las tareas más sucias (como el transporte del estiércol), las más monótonas, las más penosas y las más humildes”.

Las razones para considerar la categoría ‘intelectual’ se deben, en primer lugar, al hecho de ser una actividad socialmente prestigiada, de la que hasta hace no mucho tiempo se ha relegado a las mujeres (recordemos lo señalado en el capítulo IV, en relación con la educación femenina) y, en segundo lugar, a la abundancia de este tipo de ilustraciones en los libros de texto.

Por último, la selección de la categoría 'ocio' obedece a que, según la publicación de la Federación de Enseñanza de CCOO³, los libros de texto desconsideraban especialmente a las mujeres en este ámbito, así que resulta interesante comprobar la situación unos años después.

En general, la mayoría de las imágenes –el 71,98 por 100- que hemos encontrado en los libros de texto sobre los que hemos trabajado son neutras, es decir, no son significativas desde el punto de vista de un análisis de género, tanto por lo referido antes como porque las proporciones de hombres y mujeres que aparecen en este tipo de imágenes se corresponden con las generales de presencia masculina y femenina que hemos visto en la tabla VIII.2 y en el gráfico VIII.2.

GRÁFICO VIII.3
DISTRIBUCIÓN DE IMÁGENES POR CATEGORÍAS (En porcentaje)



Como puede observarse en el gráfico VIII.3, las imágenes que representan actividades típicamente masculinas son las más frecuentes. Representan un porcentaje medio de 37,24 por 100 del total de imágenes que representan alguna actividad, lo que significa una potenciación del valor social de este tipo de actividad, en detrimento de otras. En seis de los libros: Octaedro 1º, Octaedro 2º -que destaca de forma importante-, Octaedro 3º -que comparte

³ Federación de Enseñanza de CCOO. Secretaría de la Mujer. S/F. *Rechaza los materiales sexistas*. Trabajo en el que participó la autora de esta tesis.

la frecuencia con las que reflejan actividad intelectual-, Santillana 3º, SM 1º y SM 2º, son las que más abundan.

Las que representan actividades típicamente femeninas, por el contrario, son las de menor frecuencia –un 9 por 100 del total de imágenes que representan actividad, como media- en la mayoría de los libros de texto –7 de los 9 analizados-: Octaedro 3º, Octaedro 4º, Santillana 3º, Bruño 3º, Anaya 3º, SM 1º y SM 2º -donde son inexistentes-, con lo que se colabora en su desconsideración social. Tengamos en cuenta lo señalado más arriba en relación con la legitimación social de la institución académica y con el discurso prestigiado que ella encarna: si este tipo de actividades no son ‘dignas’ de ser mencionadas en el *currículum* escolar, en lo que debe ser objeto de estudio, es porque no tienen valor social, lo que nos lleva, a continuación, a desposeer de valor social al agente de tales actividades, las mujeres, por lo general. Nos encontramos, de nuevo, con un rasgo de androcentrismo, una concepción masculina del mundo que no valora la contribución social de las mujeres.

Analizamos a continuación cada una de esas cuatro categorías:

a) Profuso mantenimiento del estereotipo masculino

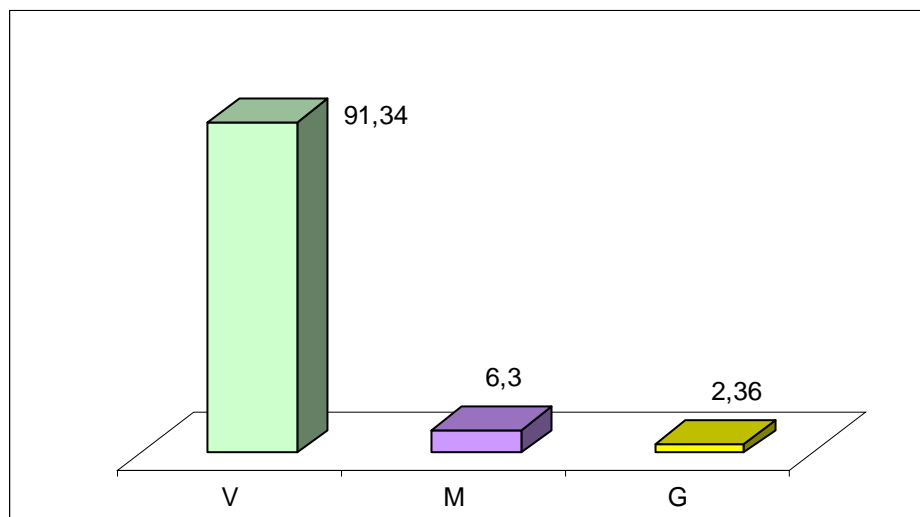
Las imágenes correspondientes a la categoría denominada ‘masculina’ representan el 10,44 por 100 del total de imágenes, -la de mayor porcentaje-, es decir, al predominio de la figura masculina en el conjunto de las imágenes, hay que añadir el tipo de actividades con que se la representa -las que históricamente se han atribuido a los hombres-: guerra, lucha, caza, faenas agrícolas y ganaderas⁴, investigación científica y policial, aventuras, gobierno... y que están representadas en las imágenes casi exclusivamente por varones.

Se trata de una expresión clara de androcentrismo: lo que se considera importante para la sociedad es el mundo de los varones y, por tanto, las actividades que, históricamente, ellos han desempeñado son las que tienen legitimidad para aparecer en los contenidos formativos, lo que confiere autoridad y poder a lo masculino, en detrimento de lo femenino.

⁴ Las mujeres siempre han trabajado en el campo, pero en la mentalidad urbana que ha ganado influencia en las últimas cuatro décadas no se considera así.

GRÁFICO VIII.4

DISTRIBUCIÓN POR SEXOS DE IMÁGENES EN ACTIVIDADES 'MASCULINAS' (Global, en porcentaje)



Ciertamente, las actividades 'masculinas' aparecen realizadas por hombres, en la inmensa mayoría de las imágenes (gráfico VIII.4 y tabla VIII.3), salvo en unos cuantos casos, que comentamos:

- una niña asierra y otra rastrilla, en Octaedro 2º,
- varones y mujeres trabajan en el campo, en dos imágenes de Octaedro 3º,
- en dos imágenes, sendas mujeres trabajan en el campo, una de ellas con un niño a cuestas, en Octaedro 4º,
- una mujer carga con dos sacos, una joven con linterna investiga, Marie Curie en su laboratorio y una mujer maneja una máquina, en Santillana 3º. También en este libro aparece una imagen de grupo cuyo pie de foto dice: "*Experimento sobre un pájaro en la bomba de aire*, de Joseph Wright of Derby", para ilustrar la confianza en la razón propia de la mentalidad ilustrada.

TABLA VIII.3

IMÁGENES DE ACTIVIDAD ‘MASCULINA’ POR SEXO EN CADA LIBRO
(Valor absoluto y porcentaje sobre el total de imágenes)

	V	%	M	%	G	%
Octaedro 1º	6	100,00	0	0,00	0	0,00
Octaedro 2º	37	94,87	2	5,13	0	0,00
Octaedro 3º	16	88,89	0	0,00	2	11,11
Octaedro 4º	7	77,78	2	22,22	0	0,00
Santillana 3º	16	76,19	4	19,05	1	4,76
Bruño 3º	12	100,00	0	0,00	0	0,00
Anaya 3º	7	100,00	0	0,00	0	0,00
SM 1º Bach.	10	100,00	0	0,00	0	0,00
SM 2º Bach.	5	100,00	0	0,00	0	0,00

En total, son once imágenes en las que intervienen mujeres o niñas (incluyendo también las imágenes de grupos) en actividades consideradas masculinas, frente a más de cien imágenes en las que aparecen hombres o niños. Nos encontramos, pues, con la utilización de una estrategia que van Dijk (2006) denomina de ‘manipulación discursiva’, la generalización, que presenta como general lo que no es más que una parte de los sujetos y las actividades que se realizan en la sociedad.

Esta representación, en parte, es un reflejo de la realidad, pero, sobre todo, se trata del mantenimiento de un estereotipo que es necesario desterrar, si, como establece la legislación educativa, se debe “rechazar los estereotipos que supongan discriminación entre hombres y mujeres”.

Por otra parte, esta de las actividades ‘masculinas’ es la categoría que se atribuye al mayor porcentaje de varones (tabla VIII.4), un 16 por 100 como media, es decir, se sigue ofreciendo una imagen de los hombres ligada, sobre todo, a un tipo de actividades estereotipadamente masculinas, menospreciando otras que pueden mostrar una mayor igualdad de los sexos. Las imágenes de mujeres que realizan una actividad ‘masculina’ son un exiguo 3,29 por 100 del total de imágenes de mujeres.

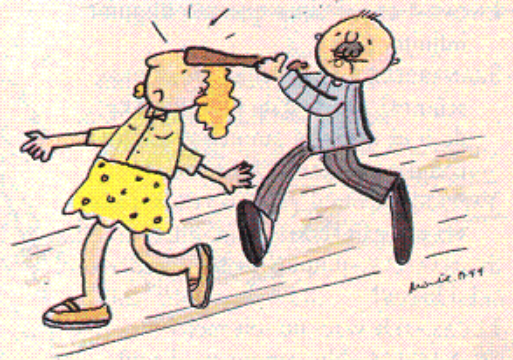
TABLA VIII.4

**IMÁGENES DE ACTIVIDAD ‘MASCULINA’ POR SEXO
Y PORCENTAJE SOBRE EL TOTAL DE LAS IMÁGENES DE CADA SEXO**

	Varones	%/ varones	Mujeres	%/ mujeres
Octaedro 1º	6	12,77	0	0,00
Octaedro 2º	37	38,95	2	8,33
Octaedro 3º	16	17,02	0	0,00
Octaedro 4º	7	7,07	2	6,67
Santillana 3º	16	13,91	4	14,81
Bruño 3º	12	17,39	0	0,00
Anaya 3º	7	16,28	0	0,00
SM 1º Bach.	10	13,33	0	0,00
SM 2º Bach.	5	5,68	0	0,00
Total	116	16	8	3,29

Destaca especialmente la imagen de un hombre pegando a una mujer, en Octaedro 2º: intenta ilustrar un fragmento de *El médico a palos*, de Molière, cuyo contenido es una disputa entre marido y esposa, donde ambos se insultan igualmente, llegando él a pegarla. Ahora bien, no es eso lo más significativo del fragmento verbal, sino, por el contrario, este refleja una situación bastante igualitaria –aunque negativa- entre el varón y la mujer. La ilustración, sin embargo, ha optado por representar a la mujer como víctima pasiva, lo que no hace sino reforzar un estereotipo nada favorable para la igualdad.

SGANARELLE.-Así te levantas más temprano.
MARTINA.-¡Que no ha dejado, en fin, un solo mueble en toda la casa!
SGANARELLE.-Así puede uno mudarse con más facilidad.
MARTINA.-¡Y que desde la mañana a la noche no hace más que beber!
SGANARELLE.-Lo hago para no aburrirme.
MARTINA.-Y ¿qué quieres que haga yo con mi familia entretanto?
SGANARELLE.-Lo que buenamente te plazca.
MARTINA.-Si no fuera por lo cuatro niñitos que tengo encima...
SGANARELLE.-Pues déjalos en el suelo.
MARTINA.-Que me piden pan constantemente.
SGANARELLE.-Dales azotes. Cuando bebo y como bien, quiero que todo el mundo esté a gusto en mi casa.
MARTINA.-¿Y pretendes, borracho, que las cosas sigan siempre así?
SGANARELLE.-Mujer, vayamos despacio, si te place.
MARTINA.-¡Que tenga que soportar eternamente tus insolencias y tus excesos!
SGANARELLE.-No nos acaloremos demasiado, esposa.
MARTINA.-¡Y que no sepa yo encontrar la manera de que cumplas con tu deber!
SGANARELLE.-Esposa, ya sabes que no soy muy sufrido y que mi brazo es bastante fuerte...
MARTINA.-Me importan un pepino tus amenazas.
SGANARELLE.-Mujercita mía, amiga mía, ¿te pica la piel a diario?
MARTINA.-Te demostraré que no te tengo miedo.



SGANARELLE.-Cara mitad, ¿no tienes necesidad de algo...?
MARTINA.-¿Crees que me asustan tus amenazas?
SGANARELLE.-Dulce objeto de mis amores, es posible que te arranque las orejas.
MARTINA.-¡Borracho!
SGANARELLE.-Y que te zurre...
MARTINA.-¡Pellejo!
SGANARELLE.-O que te casque...
MARTINA.-¡Infame!
SGANARELLE.-Mira que te doy como a una estera...
MARTINA.-¡Traidor, insolente, mentiroso, cobarde, bergante, bigardo, andrajoso, bribón, belitre, pícaro, ladrón!
SGANARELLE.-¡Ah! ¿Quieres verlo? *(La golpea con un palo.)*
MARTINA.-¡Ay, ay, ay, ay!
SGANARELLE.-No conozco mejor método para tranquilizarte.

Octaedro, 2º. Pág. 97

b): Androcentrismo y vigencia de estereotipos en la representación de actividades 'femeninas'

Por el contrario, las actividades que la sociedad ha adjudicado históricamente a las mujeres merecen para el discurso visual de los libros de texto una escasa preocupación: un 2,71 por 100 del total, el más bajo porcentaje. Como se ha señalado reiteradamente, el androcentrismo está presente en los contenidos educativos y los trabajos que se realizan en el ámbito familiar y doméstico se han desvalorizado socialmente y han desaparecido del *currículum* escolar. Los libros de texto son una buena muestra de ello. Y, además, son mujeres, en su inmensa mayoría, quienes las realizan

(gráfico VIII.5 y tabla VIII.5), reforzando así el estereotipo que atribuye a las mujeres, en exclusiva, la realización de este tipo de acciones.

GRÁFICO VIII.5

**DISTRIBUCIÓN POR SEXOS DE IMÁGENES
EN ACTIVIDADES 'FEMENINAS' (Global, en porcentaje)**

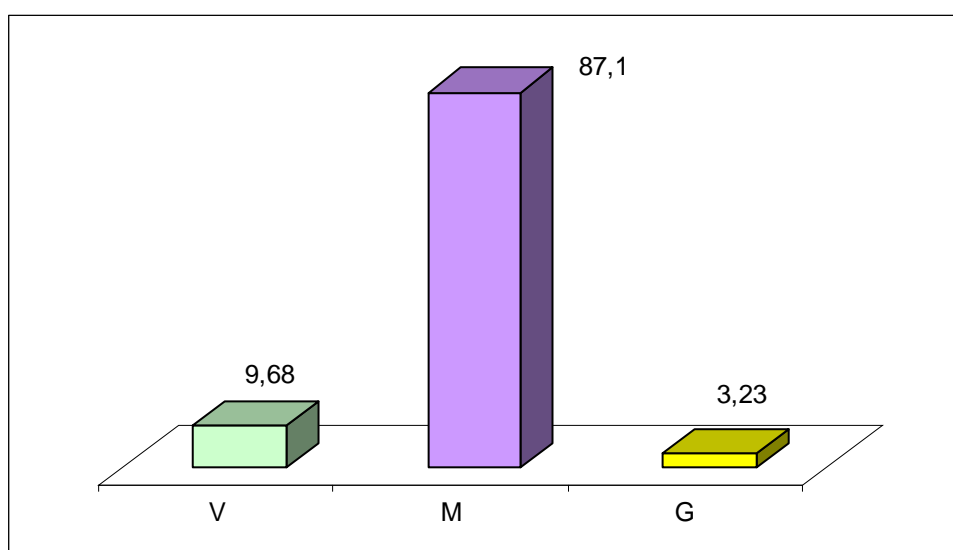


TABLA VIII.5

**IMÁGENES DE ACTIVIDAD 'FEMENINA' POR SEXO EN CADA LIBRO
(Valor absoluto y porcentaje sobre el total de imágenes)**

	V	%	M	%	G	%
Octaedro 1º	0	0,00	5	100,00	0	0,00
Octaedro 2º	0	0,00	4	100,00	0	0,00
Octaedro 3º	0	0,00	4	100,00	0	0,00
Octaedro 4º	1	16,67	5	83,33	0	0,00
Santillana 3º	1	25,00	2	50,00	1	25,00
Bruño 3º	0	0,00	5	100,00	0	0,00
Anaya 3º	0	0,00	4	100,00	0	0,00
SM 1º Bach.	1	100,00	0	0,00	0	0,00
SM 2º Bach.	0	0,00	0	0,00	0	0,00

Las actividades que hemos encontrado e incorporado en esta categoría son: enseñar, cuidar a niños y enfermos, cocinar, coser, tender, transportar vasijas sobre la cabeza (curiosamente, las tres imágenes encontradas con esta

actividad concreta, corresponden a mujeres, en Bruño 3º, Santillana 3º y Anaya 3º)... una amplia variedad de actividades, a pesar de ser muy pocas las imágenes de esta categoría.

Es preciso señalar la representación de imágenes de mujeres en actitud que roza lo erótico: son imágenes publicitarias que se ofrecen como ejercicios a comentar por el alumnado. Así, en el libro de Octaedro 4º aparece un anuncio de *Coca Cola Light* cuya foto es la de una mujer de espaldas, con un amplio escote y con la leyenda “Sin cafeína pero excitante”. Un segundo anuncio, en este caso de un perfume, representa, de nuevo, una mujer con amplio escote, ahora de frente, y cuya leyenda dice “Organza. Indécence”. No hemos encontrado, por el contrario, ninguna imagen similar de hombres.

Estamos ante la representación de la mujer como ‘objeto’ –una muestra de sexismo-, algo muy presente en la publicidad, como hemos visto en el capítulo III, que un libro de texto recoge, entre otras muestras de anuncios, para trabajar en el aula el análisis del discurso publicitario, sin que se acompañe ningún comentario que promueva un análisis crítico.

Aunque las imágenes de varones en actividades ‘femeninas’ -9,09 por 100- representan un porcentaje más alto que el de las imágenes de mujeres en actividades ‘masculinas’ -6,3 por 100- (ver gráficos VIII.5 y VIII.4), si atendemos a las cifras absolutas, solo son 3 los casos en que aparecen varones relacionados con actividades ‘femeninas’: cocinando y jugando con un niño; en el caso de la imagen de grupo, aparecen un varón y una mujer, con delantal, haciendo mención a estas actividades.

Por el contrario, si observamos los porcentajes de varones y mujeres en relación con el total de imágenes de varones y de mujeres, los primeros representan un 0,41 por 100 en actividades ‘femeninas’, mientras que las mujeres representan un 3,29 por 100 en actividades ‘masculinas’, es decir, las imágenes de los libros de texto analizados representan una mayor incorporación de las mujeres en el mundo de los hombres que de los varones en el mundo de las mujeres, lo que, si bien parece corresponder a la realidad social, no se corresponde con los objetivos educativos que formulan que “el lenguaje, como herramienta de comprensión y representación de la realidad, debe ser

instrumento para la igualdad, la construcción de relaciones iguales entre hombres y mujeres, la eliminación de estereotipos y expresiones sexistas...”

TABLA VIII.6

**IMÁGENES DE ACTIVIDAD ‘FEMENINA’ POR SEXO
Y PORCENTAJE SOBRE EL TOTAL DE LAS IMÁGENES DE CADA SEXO**

	V	% / V	M	% / M
Octaedro 1º	0	0,00	5	38,46
Octaedro 2º	0	0,00	4	16,67
Octaedro 3º	0	0,00	4	10,26
Octaedro 4º	1	1,01	3	10,00
Santillana 3º	1	0,87	2	7,41
Bruño 3º	0	0,00	5	14,29
Anaya 3º	0	0,00	4	12,50
SM 1º Bach.	1	1,33	0	0,00
SM 2º Bach.	0	0,00	0	0,00
Total	3	0,41	29	11,93

Por último, del total de imágenes femeninas, el mayor porcentaje es el dedicado a actividades estereotipadamente femeninas, un 11,93 por 100, (tabla VIII.6), lo que se corresponde con las imágenes que mantienen el estereotipo masculino, en relación con el total de imágenes masculinas.

c) Menos sexismo en la representación de la actividad intelectual

Con respecto a la categoría ‘intelectual’, representada en el 28,15 por 100 del total de las imágenes que representan alguna actividad, la diferencia entre los porcentajes masculinos y los femeninos (gráfico VIII.6 y tabla VIII.7) es la menor de todas las categorías y también es menor que la diferencia entre los sexos en la presencia global en las imágenes humanas.

Es decir, en la representación de actividades intelectuales se favorece más a las mujeres, a pesar de que estas siguen siendo menos representadas que los hombres. En dos casos, además, los de los libros de Bruño 3º y Anaya 3º, los porcentajes de mujeres realizando actividad intelectual -44,44 y 41,67, respectivamente- son más altos que los otros dos apartados (varones y grupos). Las actividades concretas que realizan las 14 imágenes femeninas de estos dos

libros de texto, como las del resto de libros, son: leer, escribir, utilizar un microscopio, reflexionar, trabajo con ordenadores, contemplar un cuadro..., actividades intelectuales similares a las que realizan los varones o a las que aparecen como actividades intelectuales de grupo.

GRÁFICO VIII.6

**DISTRIBUCIÓN POR SEXOS DE IMÁGENES
DE ACTIVIDAD 'INTELLECTUAL' (Global, en porcentaje)**

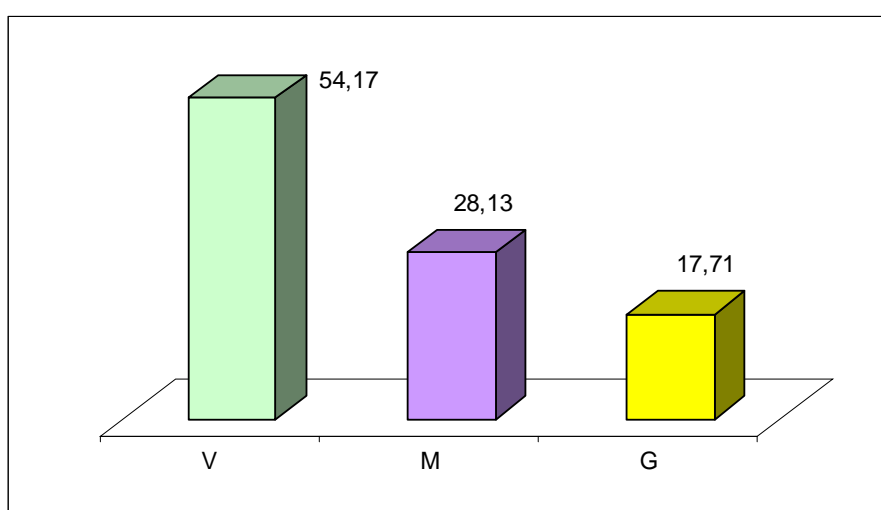


TABLA VIII.7

**IMÁGENES DE ACTIVIDAD 'INTELLECTUAL' POR SEXO EN CADA LIBRO
(Valor absoluto y porcentaje sobre el total de imágenes)**

	V	%	M	%	Grupos	%
Octaedro 1º	1	33,33	1	33,33	1	33,33
Octaedro 2º	3	100,00	0	0,00	0	0,00
Octaedro 3º	9	50,00	5	27,78	4	22,22
Octaedro 4º	10	62,50	4	25,00	2	12,50
Santillana 3º	9	90,00	1	10,00	0	0,00
Bruño 3º	2	22,22	4	44,44	3	33,33
Anaya 3º	8	33,33	10	41,67	6	25,00
SM 1º Bach.	7	77,78	2	22,22	0	0,00
SM 2º Bach.	3	75,00	0	0,00	1	25,00

Si observamos ahora la relación entre la presencia total de cada sexo en las imágenes y su presencia en el caso de la actividad intelectual (tabla VIII.8), destacan los mayores porcentajes para mujeres, en la mayoría de los libros: un

11,11 por 100, como media, para las mujeres, frente a un 7,17, como media, para los varones. De nuevo es el libro de Anaya 3º el que refleja las mayores cantidades femeninas, tanto en cantidades absolutas como relativas.

TABLA VIII.8

**IMÁGENES DE ACTIVIDAD 'INTELECTUAL' POR SEXO
Y PORCENTAJE SOBRE EL TOTAL DE LAS IMÁGENES DE CADA SEXO**

	V	% / V	M	% / M
Octaedro 1º	1	2,13	1	7,69
Octaedro 2º	3	3,16	0	0,00
Octaedro 3º	9	9,57	5	12,82
Octaedro 4º	10	10,10	4	13,33
Santillana 3º	9	7,83	1	3,70
Bruño 3º	2	2,90	4	11,43
Anaya 3º	8	18,60	10	31,25
SM 1º Bach.	7	9,33	2	10,53
SM 2º Bach.	3	3,41	0	0,00
Total	52	7,11	27	11,11

Teniendo en cuenta que la mayoría de las imágenes de esta categoría representan a jóvenes, encontramos justificación a esa mayor presencia femenina en los mejores resultados académicos de las chicas y en su mayor implicación en las tareas educativas, como hemos tratado en el capítulo V.

d) Imágenes de ocio: atribución de pasividad a las mujeres

Las imágenes que reflejan actividades de ocio son el 25,51 por 100 de las que representan alguna actividad, en el conjunto de los libros analizados. Hemos incluido en esta categoría actividades como pasear, jugar o hacer deporte, actividades que los libros de texto atribuyen fundamentalmente a los hombres, como podemos ver en el gráfico VIII.7 y en la tabla VIII.9, si bien su representación en los libros de texto guarda proporciones similares a las de la presencia global de los géneros en las imágenes.

GRÁFICO VIII.7
DISTRIBUCIÓN POR SEXOS DE IMÁGENES
EN ACTIVIDADES DE 'OCIO' (Global, en porcentaje)

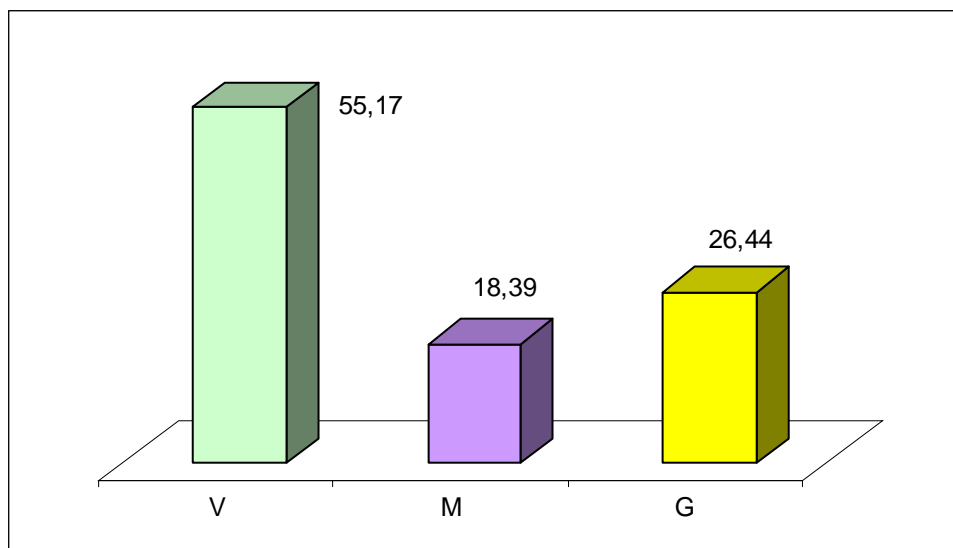


TABLA VIII.9
IMÁGENES DE 'OCIO' POR SEXO EN CADA LIBRO
(Valor absoluto y porcentaje sobre el total de imágenes)

	Varones	%	Mujeres	%	Grupos	%
Octaedro 1º	2	50,00	1	25,00	1	25,00
Octaedro 2º	22	88,00	2	8,00	1	4,00
Octaedro 3º	3	33,33	3	33,33	3	33,33
Octaedro 4º	1	16,67	2	33,33	3	50,00
Santillana 3º	9	90,00	0	0,00	1	10,00
Bruño 3º	8	50,00	5	31,25	3	18,75
Anaya 3º	2	22,22	2	22,22	5	55,56
SM 1º Bach.	1	33,33	0	0,00	2	66,67
SM 2º Bach.	0	0,00	1	20,00	4	80,00

Coincidiendo con una de las conclusiones del análisis citado más arriba, de la Secretaría de la Mujer de la Federación de Enseñanza de CCOO, la presencia en los libros de texto de mujeres deportistas sigue siendo casi nula; es decir, las actividades de ocio que realizan las mujeres son principalmente paseos por el campo o zonas ajardinadas, o están sentadas o semitumbadas en el campo...

Citamos, concretamente, todas las imágenes de mujeres deportistas:

- En Octaedro 1º: una niña juega con una pelota.
- En Bruño 3º: es donde aparece una muestra más clara de chicas haciendo deporte: una hace salto de longitud, otra es patinadora, otra, escaladora de élite, según el pie de foto, y otra corredora.
- En Anaya 3º: una hace surf y otra salta.

Por el contrario, prácticamente la mitad de las imágenes masculinas referidas al ocio son de actividades deportivas. Así, Octaedro 2º no recoge ninguna imagen femenina, mientras que una página muestra 17 deportistas masculinos.

TABLA VIII.10

**IMÁGENES DE 'OCIO' POR SEXO
Y PORCENTAJE SOBRE EL TOTAL DE LAS IMÁGENES DE CADA SEXO**

	Varones	% / V	Mujeres	% / M
Octaedro 1º	2	4,26	1	7,69
Octaedro 2º	22	23,16	2	8,33
Octaedro 3º	3	3,19	3	7,69
Octaedro 4º	1	1,01	2	6,67
Santillana 3º	9	7,83	0	0,00
Bruño 3º	8	11,59	5	14,29
Anaya 3º	2	4,65	2	6,25
SM 1º Bach.	1	1,33	0	0,00
SM 2º Bach.	0	0,00	1	4,17
Total	48	6,62	16	6,58

Las proporciones masculinas y femeninas, en el conjunto de los libros analizados, en la categoría de 'ocio', en relación con el total de imágenes de cada sexo, son similares: 6,62 por 100 para los varones y 6,58 por 100 para las mujeres (tabla VIII.10). Ahora bien, la diferencia se plasma en el tipo de ocio que realizan unos y otras, según las imágenes de los libros de texto y, por supuesto, en la gran diferencia entre unas y otras, si consideramos sus valores absolutos. Teniendo en cuenta que no hay, apenas, como se ha dicho, actividad deportiva femenina, sino, sobre todo, lánguido y pacífico ocio campestre, estas imágenes contribuyen a fomentar la imagen estereotipada de la pasividad femenina. Son

de destacar, no obstante, las 5 imágenes de ocio en grupo que utiliza el libro de Anaya 3º para presentar 5 de las 14 unidades de que consta. En ellas, 2 chicos y 2 chicas, siempre distintos, reflejan actitudes igualitarias muy significativas y sugerentes, comentando fotos de revistas, paseando o haciendo turismo, muestras de un nuevo discurso que favorece la igualdad.

En conclusión, el discurso que se plasma en las imágenes que nos ofrecen los libros de texto discrimina a las mujeres representando un mundo mayoritariamente masculino, tanto por la abrumadora presencia de varones como por la representación de actividades propias de ese mundo y el desprecio por la representación del ámbito doméstico y de las actividades realizadas históricamente por las mujeres.

Por un lado, las escasas muestras en las imágenes del ámbito doméstico y de las acciones que en él se realizan no reflejan de ninguna manera la importancia social que estas actividades tienen. Por otro, la escasa presencia de varones y mujeres rompiendo con los tradicionales roles de género, tampoco dan cuenta de los cambios que ya se manifiestan en la realidad, aunque estos cambios aún no nos permitan considerar que existe igualdad entre los sexos. La dimensión visual del discurso de los libros de texto mantiene una perspectiva androcéntrica y estereotipada que, lejos de contribuir a esa igualdad, coopera con el mantenimiento de la discriminación de las mujeres y, con ello, con la naturalización de lo que no es sino una construcción social. En palabras de Bourdieu (1998: 37): “Lejos de que las necesidades de la reproducción biológica determinen la organización simbólica de la división sexual del trabajo y, por ende, de todo el orden natural y social, se trata, más bien, de una construcción arbitraria de lo biológico, y en particular del cuerpo, masculino y femenino, de sus usos y de sus funciones, en especial en la reproducción biológica, que da una base en apariencia natural a la visión masculina de la división de la actividad sexual y de la división sexual del trabajo y, por ende, de todo el cosmos. La fuerza particular de la *sociodicea* masculina le viene de que asume dos funciones: legitima una relación de dominio inscribiéndola en lo biológico, que a su vez es una construcción social biologizada”.

4. La dimensión verbal del discurso de los libros de texto: Refuerzo del androcentrismo y de los estereotipos sexistas

Hemos podido comprobar que la dimensión gráfica del discurso de los libros de texto expresa una representación de la realidad que discrimina a las mujeres, lo que incumple sustancialmente uno de los objetivos que la normativa estatal, tanto para la ESO como para el Bachillerato, establece: rechazar las discriminaciones y pretender la igualdad de los sexos. Veremos ahora cómo la dimensión verbal presenta los mismos problemas observados en las imágenes.

Para ello nos centramos en dos elementos propios de todos los libros de texto de Lengua castellana y literatura: los fragmentos textuales que se ofrecen como ejemplos o propuestas de ejercicios al alumnado –que, normalmente, figuran como tales fragmentos, es decir, con la expresión de la autoría y del título de la obra a la que pertenecen- y las oraciones o frases, bien sea extraídas de obras literarias, bien sea elaboradas por la autoría del texto, que se proponen como ejemplos de explicaciones o como ejercicios gramaticales.

El tratamiento analítico se realiza por separado debido a la diferente autoría y fecha de composición de ambos tipos de textos: los fragmentos son textos seleccionados de obras literarias escritas, en buena parte de los casos, en otros momentos históricos, mientras que las oraciones y frases son de creación actual por parte de la autoría del libro de texto, pensadas, además, para dirigirse específicamente al ámbito de la enseñanza secundaria. Al tratarse de diferentes contextos sociales de creación y con propósitos diferentes, podemos encontrar también muestras discursivas diferentes.

En uno y otro caso analizamos la presencia en ellos de los actores sociales mujeres y varones así como, siguiendo a Martín Rojo (2006), las diferentes estrategias discursivas mediante las que los actores sociales son nombrados –estrategias de referencia y nominación- y las que se utilizan para expresar sus acciones y atributos –estrategias predicativas-, es decir, investigamos mediante qué estrategias lingüísticas son nombrados y qué acciones y qué características identitarias se adjudican a unas y a otros.

Atenderemos también a las estrategias argumentativas que justifican las atribuciones realizadas.

4.1. Selección androcéntrica de fragmentos narrativos

De la misma manera que hicimos en el caso de las imágenes, analizamos los textos literarios que nuestros libros proponen para lectura y ejemplificación, así como para la realización de ejercicios gramaticales, de comprensión o comentario. De entre los fragmentos de textos literarios que hemos encontrado – de todos los géneros y muy variables en cuanto a su extensión, desde una línea hasta dos o tres páginas- hemos seleccionado para el análisis los textos narrativos⁵ cuyos protagonistas son actores sociales a los que se asigna unas actuaciones y unas atribuciones que se enmarcan en roles sociales que, por un lado, son reflejo de la sociedad en la que viven y, por otro, no dejan de ser representaciones mentales de los agentes discursivos. Este tipo de fragmentos suponen un buen porcentaje del conjunto de textos en cada libro.

En esta ocasión reducimos el campo a cuatro de los libros utilizados para el análisis de la dimensión visual del discurso: Octaedro 1º, Octaedro 2º, Anaya 3º y SM 2º Bachillerato. En estos cuatro libros –de diferentes niveles, editoriales y años de edición- hemos encontrado una buena cantidad de fragmentos narrativos -191⁶- que nos han permitido extraer conclusiones representativas en relación con la inclusión de las mujeres y con el diferente rol social que se les adjudica, en relación con los varones.

Nuestro objetivo ha sido analizar, en cada fragmento, la autoría⁷, el agente o actor principal y qué actividad se le atribuye, para observar, como en el caso de las imágenes, en qué medida las mujeres son incluidas o excluidas y

⁵ El análisis de todos los fragmentos textuales sería inabarcable, dadas las características y los objetivos de esta tesis. Por otra parte, al ser fragmentos de textos, a veces no coincide el género de la obra con el del fragmento. La clasificación que realizamos considera las características del fragmento.

⁶ De un total de 848 fragmentos de todos los géneros: un 22,52 por 100.

⁷ Nada tiene que ver la autoría con la función narrativa del narrador. Ahora bien, al tratarse de fragmentos de textos, a veces de tan escasa extensión que no permite conocer el sexo del narrador y, siempre, con el nombre de su autor o autora adosado, de manera que la autoría es claramente visible, hemos optado por tenerla en cuenta.

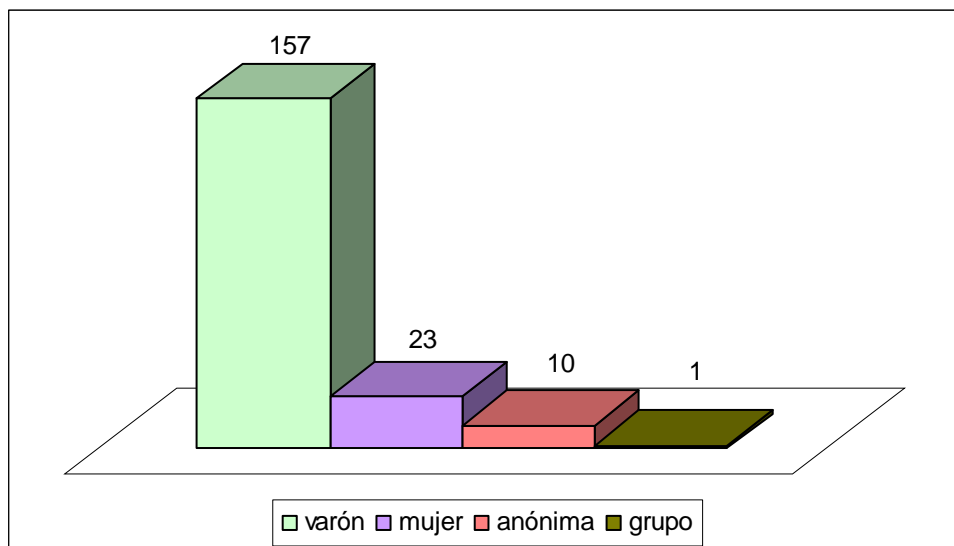
qué estrategias de nominación, predicación y argumentación se utilizan en relación con los actores sociales mujeres y varones.

a) Exclusión femenina en la autoría de los fragmentos

Si bien dedicaremos más atención a este aspecto en un próximo apartado de este capítulo -el que trata del programa de literatura en los libros de texto de educación secundaria-, lo consideramos también aquí, pues en cada fragmento narrativo aparece su autoría, por lo que la lectura del contenido del fragmento está asociada a la visualización de su autor o autora. Por otra parte, en ocasiones se ofrecen fragmentos literarios a cuyos autores o autoras no se les dedica ninguna atención explicativa.

GRÁFICO VIII.8

AUTORÍA DE LOS FRAGMENTOS NARRATIVOS (Global, en cifras absolutas)



En primer lugar, en relación con la autoría, la desproporción entre varones y mujeres es elevadísima (gráfico VIII.8) y muy similar en los cuatro libros analizados (tabla VIII.11).

En esta ocasión, al contrario que con respecto a las imágenes, Anaya 3º es el libro que presenta menor presencia femenina –solo un 7,14 por 100-, mientras que, también al contrario que en el caso de las imágenes, SM 2º

Bachillerato es el de mayor porcentaje -16,00 por 100-. Una causa de ello – probablemente no la única- es la etapa de la historia de la literatura que abarca cada libro y, por tanto, las correspondientes obras literarias de donde se extraen los fragmentos: mientras que en 3º de ESO se estudia la historia de la literatura hasta la Ilustración, los programas de 2º de Bachillerato comprenden los siglos XIX, XX y XXI, donde hay más mujeres escritoras o, al menos, las escritoras tienen mayor reconocimiento social, o son más conocidas. Por ello mismo, la menor presencia de autoras femeninas no significa, en Anaya 3º, un incremento en la autoría masculina que es también la menor de los cuatro libros, sino que ambos menores porcentajes se deben al alto número de obras anónimas –*El Lazarillo, Poema de Mío Cid...*- de esa parte de nuestra historia literaria.

TABLA VIII.11

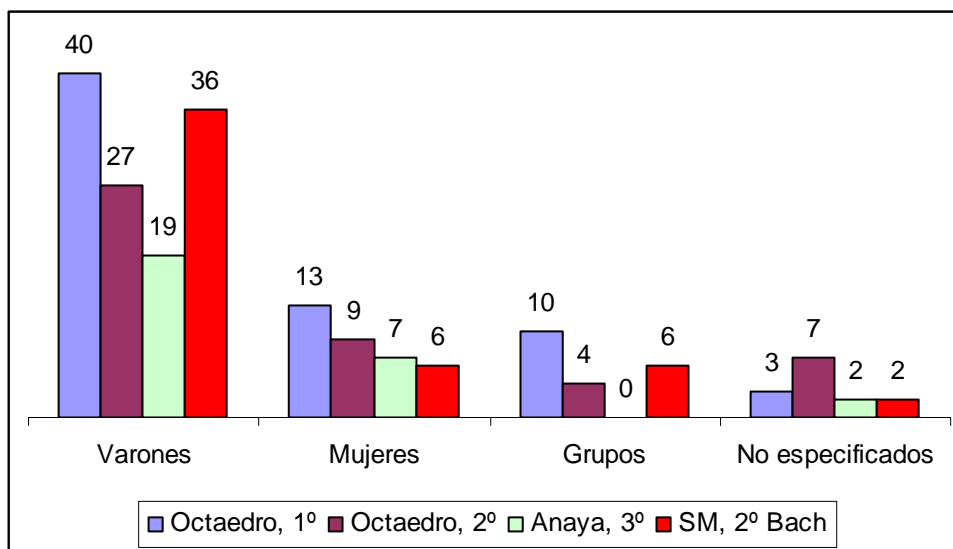
AUTORÍA DE LOS FRAGMENTOS NARRATIVOS
(Porcentaje en cada libro)

	Varones	Mujeres	Anónimas	Grupos
Octaedro 1º	84,85	9,09	6,06	0,00
Octaedro 2º	82,98	14,89	2,13	0,00
Anaya 3º	75,00	7,14	17,86	0,00
SM 2º Bach.	82,00	16,00	0,00	2,00

b) Exclusión femenina en el protagonismo de los fragmentos

En cuanto al protagonismo de estos fragmentos narrativos, las cifras insisten en las valoraciones hechas hasta aquí: los varones predominan ampliamente sobre las mujeres (gráfico VIII.9), representando el 63,87 por 100 del total de protagonistas, mientras que las mujeres son el 18,32 por 100, un porcentaje que roza la invisibilidad.

GRÁFICO VIII.9
PROTAGONISTA DE LOS FRAGMENTOS NARRATIVOS



No hemos considerado los fragmentos narrativos cuyos protagonistas no son humanos –las fábulas, por ejemplo-, salvo en un caso, en que la función alegórica es extremadamente marcada: el cuento XLIII de *El conde Lucanor*, del Infante don Juan Manuel⁸, cuyos protagonistas, el Bien y el Mal, realizan actuaciones humanas, siendo una de ellas la de “buscar una mujer para que los sirviera”.

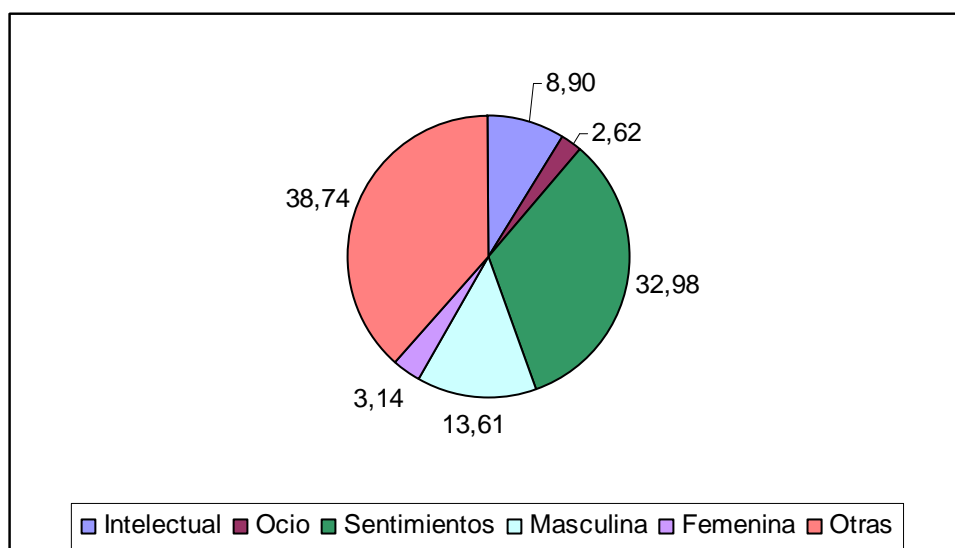
Tanto en el anterior apartado a) como en el b) nos encontramos con la característica de un discurso androcéntrico, que no refleja la realidad, sino que es una representación sesgada, que da prioridad a los varones, relegando la existencia de las mujeres, dándoles a ellos el dominio del espacio discursivo. Con su abundante aparición en los libros de texto, los varones, las acciones que ellos realizan, lo que ellos piensan... adquieren la legitimidad que les traslada la institución escolar. Legitimidad que se les niega a las mujeres mediante su exclusión del discurso.

⁸ En Octaedro 1º

4.2. Estrategias de nominación, atribución y argumentación

Como en el caso de las imágenes, hemos analizado también la actividad que realizan los protagonistas⁹, con el objetivo de comprobar la existencia o no de roles sociales en función de los sexos. En esta ocasión hemos añadido una categoría más, que no era observable en las imágenes pero que, en los textos verbales nos ha aparecido con bastante frecuencia, la de los ‘Sentimientos’, como puede comprobarse en el gráfico VIII.10, que nos muestra la distribución global, en los cuatro libros analizados, de las diferentes categorías.

GRÁFICO VIII.10
ACTIVIDAD DE LOS PROTAGONISTAS (Global, en porcentaje)



El mayor porcentaje de textos –38,74 por 100- hace referencia a acciones que hemos clasificado como ‘Otras’ y no tienen ninguna connotación especial desde el punto de vista de los estereotipos de género¹⁰. Le sigue, en porcentaje, la categoría de ‘Sentimientos’ –un 32,98 por 100- que, como se ha dicho, nos ha resultado muy productiva, donde hemos incluido textos que contienen, fundamentalmente, sentimientos, gustos, opiniones... de los protagonistas. Las demás categorías mantienen los criterios de análisis utilizados en el caso de las

⁹ Cuando el fragmento incluye varias actividades, hemos optado por la predominante.

¹⁰ En esta categoría hemos incluido, por ejemplo, un fragmento sobre la muerte de don Quijote, aunque otros fragmentos de *El Quijote*, como la batalla contra los carneros, los hemos clasificado como ‘Masculina’.

imágenes. De nuevo abundan más las actividades ‘masculinas’ -con un 13,61 por 100- que las ‘femeninas’ -con un 3,14 por 100-.

Como podemos comprobar en la tabla VIII.12, los varones predominan en todas las categorías, salvo en la de actividades ‘femeninas’, protagonizadas en exclusiva por mujeres, de la misma manera que los hombres lo hacen en la categoría de actividades ‘masculinas’.

TABLA VIII.12
DISTRIBUCIÓN DE LAS ACTIVIDADES DE LOS PROTAGONISTAS
(Global, en porcentaje)

	Varones	Mujeres	Grupos	Sin especificar
Intelectual	64,71	0,00	0,00	35,29
Ocio	40,00	0,00	20,00	40,00
Sentimientos	58,73	23,81	11,11	6,35
Masculina	100,00	0,00	0,00	0,00
Femenina	0,00	100,00	0,00	0,00
Otras	62,16	18,92	14,86	4,05

Comentamos, a continuación, las estrategias discursivas de los fragmentos, organizados según la actividad de que tratan sus contenidos:

A) No hemos encontrado fragmentos que representen mujeres realizando actividades ‘intelectuales’. Además, los fragmentos que contienen actividades de esta categoría cuyo protagonista no está especificado –el 35,39 por 100- son, en todos los casos, de autoría masculina y, en varios casos, escritos en primera persona, con lo cual es fácil que el alumnado tienda a pensar en un protagonista masculino. Veamos un ejemplo de ellos:

“Yo no tenía sueño, de manera que tomé el libro de gramática de debajo de la almohada y me dispuse a leerlo con la intención de hallar diferencias entre el sustantivo y el adjetivo o entre el verbo y el adverbio. Me pareció sorprendente que hasta ese instante las palabras hubieran constituido un todo indiferenciado, como las plantas o los árboles (apenas éramos capaces de distinguir una acacia de un chopo), siendo tan diferentes entre sí. Juan José Millás” (Octaedro 2º, pág. 12).

B) En actividades de 'ocio' solo hemos encontrado un fragmento protagonizado por una mujer, si bien, su protagonismo es compartido por un varón.

“Ella le explicó acto seguido que su marido pertenecía al Alto Estado Mayor Conjunto de la OTAN. En aquellos momentos estaba en Washington, participando en una reunión en la que tal vez se decidiera el futuro de Europa. De resultados de aquellas reuniones se desplazaban por el mapamundi divisiones acorazadas y buques de guerra. Ella había aprovechado la ocasión para hacer una escapada.

-Me chifla Venecia. ¿Lleva usted aquí muchos días?

-Varios meses –respondió él-. He perdido la cuenta.

-Para ser una persona que aborrece la vida sedentaria, no está mal. ¿Y a qué dedica su tiempo, señor...?

-Fábregas.

-¿A qué dedica su tiempo, señor Fábregas?

-A ver vídeos.

Eduardo Mendoza: *La isla inaudita*” (SM 2º Bachillerato)

Como puede observarse, ella no es nombrada por sí misma, sino a partir de su relación con un hombre –su marido-, a diferencia de él: señor Fábregas. Es decir, su identidad es otorgada por el varón, lo que se ve reforzado por lo que de ella se atribuye, como elemento fundamental, desde la primera línea del fragmento:

a) que es una mujer casada –situación civil que no parece ser relevante en el caso del Sr. Fábregas-;

b) que su vida está en función de las actividades de su marido: ya que su marido estaba en Washington, ella aprovecha para “hacer una escapada” a Venecia;

c) no se dice a qué actividades se dedica ella en Venecia –de él, por el contrario, sí se dice-; sin embargo, el uso del verbo “me chifla” nos indica que el objeto de su viaje es la mera distracción.

d) el sentido coloquial que tiene el uso del verbo “me chifla” no parece que sea el apropiado en ese contexto -la conversación de dos personas adultas

desconocidas-, por lo que deja más patente que se trata de un estereotipo del léxico femenino (Lakoff, 1981; Martín Rojo, 1996) que indica una visión superficial, trivial y poco seria de las cosas.

Todos estos elementos discursivos del fragmento, pues, refuerzan el tradicional rol social femenino de la mujer dependiente del varón.

Los fragmentos de ocio protagonizados por varones tratan, en un caso, de dos niños que juegan 'a los indios' y, en otro, un niño monta en bicicleta. En el caso de los dos fragmentos de ocio clasificados como 'no especificado', de nuevo, tendemos a pensar en la mayor posibilidad de protagonismo masculino, pues, en ambos casos, se usa el masculino -¿específico o genérico?- y los nombres que aparecen son de varones; en uno de ellos, además, el autor es varón, el otro es anónimo.

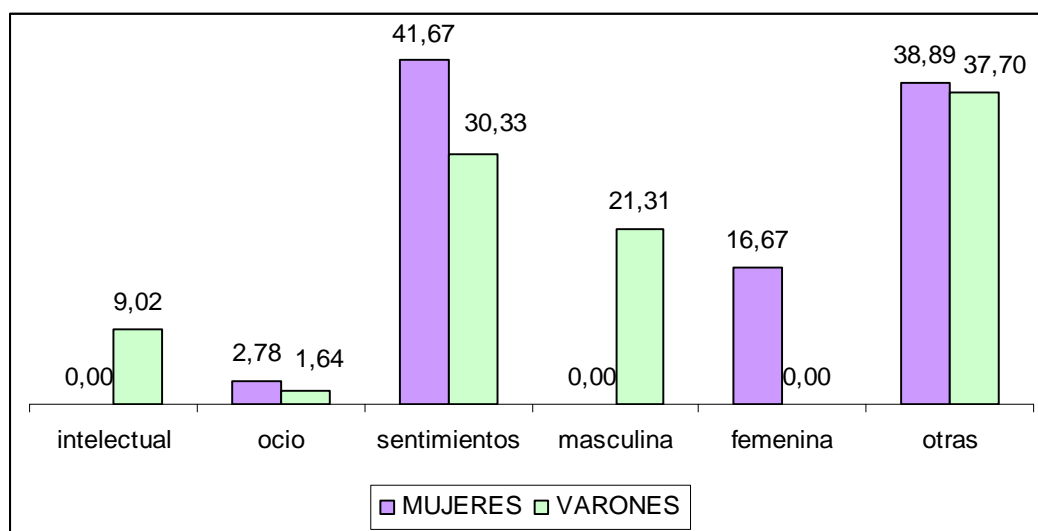
C) En la categoría de 'Sentimientos' hay una buena proporción de varones, mayor que de mujeres (tabla VIII.12). Sin embargo, si tenemos en cuenta cómo se distribuyen por categoría cada uno de los sexos (gráfico VIII.11), encontramos que el mayor porcentaje de mujeres –el 41,67 por 100- se sitúa en fragmentos cuyo contenido es el que hemos denominado 'Sentimientos', mientras que los varones lo hacen en un 30,33 por 100, estando presentes en más categorías, es decir, su actividad es más diversificada.

A las mujeres, pues, se les atribuye, principalmente, la capacidad de sentir, no la de actuar, característica femenina que está vinculada con su papel social de esposa, madre y cuidadora de los demás.

Y aún más, si especificamos el tipo de sentimientos, las mujeres predominan en el amoroso –el 26,66 por 100 de los fragmentos de este tipo con protagonista femenino, frente al 18,91 por 100 de los correspondientes masculinos-.

GRÁFICO VIII.11

**DISTRIBUCIÓN DE AMBOS SEXOS SEGÚN ACCIONES
(En porcentaje)**



Además, en esta categoría hemos incluido también la expresión de opiniones y, en este caso, no hemos encontrado fragmentos con protagonista femenino, frente a 3 masculinos.

Es significativa, además, la diferente representación que aparece en los discursos de varones y mujeres sobre el amor, encontrada en algunos fragmentos:

“Fanny Osbourne. En uno de sus paseos llegó con su hermano a una posada. Era de noche; por la ventana vieron alrededor del fuego a un grupo de personas desconocidas. Entre ellas había dos mujeres; Stevenson señaló la mayor y le dijo a su hermano: “¿Ves esa mujer? Voy a casarme con ella”. Era Fanny Osbourne, casada, madre de dos hijos, diez años mayor que Stevenson y que años después, ya el hombre cumplidos los treinta y después de muchos avatares, como en una de las historias de amor de sus últimos relatos, contraería matrimonio con el escritor. Jorge Luis Borges” (Octaedro 1º, pág. 58)

El fragmento no nos permite saber si se trata de un “amor a primera vista” o Stevenson ya conocía a Fanny Osbourne –de la que, por otra parte, solo se predica, de nuevo, su condición de casada y madre-, pero sí destaca la actitud

resolutiva y la capacidad decisoria del varón: “¿Ves esa mujer? Voy a casarme con ella”. A pesar de haber incluido este fragmento en la categoría de ‘sentimientos’, nada aparece sobre ellos en el texto, reforzando así el estereotipo masculino según el cual los varones no deben mostrar lo que sienten.

Por otra parte, el discurso pasiviza a la mujer pues, sin que sepamos nada de lo que ella siente, en la frase siguiente se nos dice que años después “contraería matrimonio con el escritor”: el varón es el único agente del discurso y el que tiene el poder hegemónico sobre la vida de la mujer.

Esa misma ausencia de expresión de los sentimientos masculinos y de pasivización del rol femenino la observamos en otro fragmento, en esta ocasión de *El Lazarillo*:

“Boda de Lázaro. En este tiempo, viendo mi habilidad y buen vivir, teniendo noticia de mi persona el arcipreste de San Salvador, mi señor, y servidor y amigo de Vuestra Merced, porque le pregonaba sus vinos, procuró casarme con una criada suya. Y visto por mí que de tal persona no podía venir sino bien y favor, acordé de lo hacer. Y así, me casé con ella, y hasta ahora no estoy arrepentido. Porque, allende de ser buena hija y diligente servicial, tengo en mi arcipreste todo favor y ayuda. Y siempre en el año le da, en veces, al pie de una carga de trigo; por las Pascuas, su carne; y cuando el par de los bodigos, las calzas viejas que deja. Y hízonos alquilar una casilla par de la suya: los domingos y las fiestas casi todas las comíamos en su casa. Anónimo, *Lazarillo de Tormes*, Anaya.” (Anaya 3º, pág. 215).

Por el contrario, veamos un fragmento que expresa los sentimientos amorosos de una mujer –de la novela de Galdós, *Marianela*–:

“... -¡Ay, Nela! –exclamó Pablo vivamente-. Tus disparates me cautivan porque revelan el candor de tu alma y la fuerza de tu fantasía. Todas las maravillas de tu alma se me han revelado desde que eres mi lazarillo... ¡Hace año y medio! Parece que fue ayer cuando empezaron nuestros paseos...

- ¡Madre de Dios! –exclamó Nela, cruzando las manos.- ¿Tendrá esto que ver con lo que yo siento?

- ¿Qué?

- Que estoy en el mundo para ser tu lazarillo, y que mis ojos no servirían para nada si no sirvieran para guiarte y decirte cómo son todas las hermosuras de la Tierra.

El ciego irguió su cuello repentina y vivísimamente, y extendiendo sus manos hasta tocar el cuerpecillo de su amiga, exclamó con afán:

- Dime, Nela, ¿y cómo eres tú?

La Nela no dijo nada. Había recibido una puñalada.” (Octaedro 1º, pág. 151)

El concepto del amor expresado en el discurso femenino llega hasta concebir que el único objetivo de su existencia es ser el lazarillo de él –“estoy en el mundo para ser tu lazarillo”-, la tradicional concepción de la mujer como servidora y esclava del varón.

No son estas dos concepciones opuestas según los sexos las que aparecen en todos los discursos que encontramos en los fragmentos de sentimientos amorosos, pero en ningún caso son excepcionales, por el contrario, los ejemplos literarios que son seleccionados por los libros de texto abundan en esa consideración, sexista, del amor.

Por otra parte, en los fragmentos de ‘sentimientos’ cuyo protagonista es un grupo –como hemos especificado más arriba, siempre mixto-, excepto en un caso de sentimientos paterno-filiales, esos sentimientos son amorosos: parece no concebirse otro tipo de relaciones entre personas de distinto sexo que no sean las relaciones amorosas. Proponemos, como ejemplo, precisamente, un fragmento en el que, a pesar de la afirmación de lo contrario, adivinamos la existencia del sentimiento amoroso entre un hombre y una mujer¹¹:

“Al vernos, al saludarnos, nos pusimos los dos colorados. Nos dimos la mano con timidez, sin decirnos palabras. Yo no estreché la suya; ella no estrechó la mía, pero las conservamos unidas un breve rato. En la mirada que me dirigió nada había de amor, sino de amistad, de simpatía, de honda tristeza. Había adivinado toda mi lucha interior; presumía que el amor divino había triunfado en mi alma.” (Octaedro 1º, pág. 146)

¹¹ Se trata de un fragmento de *Pepita Jiménez*, de Juan Valera, que se propone como ejercicio, pidiendo al estudiante descubrir a qué obra pertenece.

El primer enunciado del texto expresa la agentividad, mediante el sujeto “los dos”. El uso del artículo masculino nos habla de, al menos, un actor varón; poco después, adivinamos, mediante la expresión del sujeto “ella”, que “los dos” son varón y mujer. Pero ese primer enunciado ya comienza a anunciarnos, aún de manera probable, mediante la expresión ‘ponerse colorados’, que el tipo de sentimiento que les relaciona es el amoroso, lo que después se nos ratifica con las expresiones ‘sin decirnos palabras’ y con el hecho de conservar las manos unidas un breve rato.

D) Hemos clasificado en ‘masculinas’, aquellos fragmentos que, como explicamos en el apartado referido a las imágenes, presentan a los actores sociales –hombres y mujeres, en nuestro caso- realizando actividades que históricamente la sociedad ha adjudicado a los varones, como la guerra, la labranza, las aventuras... Como vimos en el gráfico VIII.10, aparecen en un 13,61 por 100 de los fragmentos narrativos que analizamos. Frente a esos fragmentos, los que sitúan a los actores sociales en actividades estereotipadamente consideradas ‘femeninas’ –cocinar, cuidar a las personas...- son considerablemente menos: un 3,14 por 100. Ambos porcentajes son similares a los que encontramos en el caso de las imágenes. Esta importante diferencia en la inclusión de uno y otro tipo de actividades refuerza la consideración formulada entonces, acerca del desprecio de los libros de texto por unas tareas sociales imprescindibles a las que, sin embargo, con su exclusión del discurso académico, se les niega legitimidad.

Los fragmentos narrativos que nuestros libros de texto utilizan no presentan a varones y mujeres realizando actividades consideradas propias del otro sexo (tabla VIII.11 y gráfico VIII.11), a diferencia del ámbito de las imágenes, donde encontramos alguna muestra, simbólica, de transgresión de los estereotipos sociales adjudicados a los géneros.

Recogemos un fragmento de Miguel Ángel Asturias, en el que se trata de una actividad ‘masculina’ con protagonista varón y cuyos elementos discursivos analizaremos:

“Le hizo saber que sería promovido a capitán y que se quedara en la capital esperando órdenes. Figuraría en el orden del día por servicios extraordinarios prestados a la Patria en tiempo de guerra.

Al nuevo capitán se le llenó el pecho de todas esas cosas que no son visibles –honor, mérito, gloria- y si la mano del ministro temblaba de senectud, la de él se sacudía de emoción, cuando se estrecharon, en medio de un silencio de mapas.” (Octaedro 2º, pág. 30)

En primer lugar, como estrategia de nominación, el varón es nombrado por su profesión: “capitán”, lo que contrasta con las estrategias de nominación utilizadas para las mujeres, como hemos visto en otras ocasiones.

En cuanto a las atribuciones, se destaca la “emoción” que le causan “todas esas cosas que no son visibles –honor, mérito, gloria-“, es decir valores que la sociedad, históricamente, ha adjudicado a los varones y solo a ellos, porque solo ellos han podido ser premiados por “servicios extraordinarios prestados a la Patria en tiempo de guerra”. Un tipo de sentimientos que sí forma parte de la representación del discurso masculino. Como señala Bourdieu (1998: 67), la condición masculina en el sentido de *vir* supone un deber-ser, una *virtus*, que se impone a “eso es natural”, indiscutible... [en donde] el honor... *gobierna* al hombre honorable, al margen de cualquier presión externa.”

Por otro lado, debemos valorar también las ausencias en el discurso: así como en fragmentos anteriores hemos podido comprobar cómo el discurso destaca la referencia al estado civil de la mujer –su identidad es expresada en función del varón, otorgada por él-, en el caso de un varón, ninguna referencia se hace a ello.

E) En relación con los fragmentos cuyo contenido trata de actividad ‘femenina’ con protagonista mujer, recogemos un fragmento de Julio Cortázar:

“Tejer. Irene era una chica nacida para no molestar a nadie. Aparte de su actividad matinal, se pasaba el resto del día tejiendo en el sofá de su dormitorio. No sé por qué tejía tanto. Yo creo que las mujeres tejen cuando han encontrado en esa labor el gran pretexto para no hacer nada. Irene no era así; tejía cosas casi siempre necesarias: tricotas para el invierno, medias para mí, mañanitas y chalecos para ella. A veces tejía un chaleco y después lo destejía en un

momento porque algo no le agradaba... A Irene solamente la entretenía el tejido. Mostraba una destreza maravillosa y a mí se me iban las horas viéndole las manos como erizos plateados, agujas yendo y viniendo y una o dos canastillas en el suelo donde se agitaban constantemente los ovillos. Era hermoso. Julio Cortázar. *Casa tomada*. Octaedro 2º, pág. 28)

En primer lugar, destaca, como estrategia de nominación, el uso del vocablo “chica” para denominar a Irene, a quien suponemos una mujer, debido a la actividad que desarrolla, lo que adquiere una connotación especial, que no suele utilizarse en el caso de los varones, y es muestra, como hemos señalado en el capítulo VI (Suardiaz, 2002), de un discurso que representa a las mujeres en un permanente estado de puerilidad.

En cuanto a las atribuciones:

a) se le adjudica una “actividad matinal” de la que nada se nos dice pero, dado el cotexto, imaginamos que tiene relación con las actividades domésticas, y una actividad principal, la de tejer. Unas y otras, estereotipadamente consideradas femeninas;

b) de ella se predica una única afición, el tejido; para lo cual tenía “una destreza maravillosa”;

c) además, había nacido “para no molestar a nadie”.

Con todos estos ingredientes, el discurso de este fragmento narrativo representa el rol femenino como ser pasivo, sin ningún interés importante, cuya vida es la monotonía de una única y cotidiana actividad en el ámbito doméstico y sin relaciones sociales.

Pero también se utilizan estrategias argumentativas que abundan en el estereotipo sexista: El enunciado “Yo creo que las mujeres tejen cuando han encontrado en esa labor el gran pretexto para no hacer nada” expresa:

a) la generización, identificando a todas las mujeres en una única categoría;

b) una desvalorización de las actividades femeninas, contradictoria, por otra parte, con el enunciado siguiente -“Irene no era así”-. Ello nos muestra a las claras la ideología sexista desde la que se realiza el discurso del narrador,

ideología como representación mental (Van Dijk, 2000b) que no deja de estar exenta de contradicciones, como en este caso, en que la cercanía emocional con la mujer (“se me iban las horas viéndole...”, tejía para él) le permite valorar positivamente la actividad de tejer pues, a diferencia de las demás mujeres, Irene “tejía casi siempre cosas necesarias” y “Era hermoso.”;

c) esa ideología sexista se plasma también en desprecio a las propias mujeres, reflejado en la última parte del enunciado “el gran pretexto para no hacer nada”, adjudicando al conjunto de las mujeres una identidad negativa: son todas unas vagas que buscan pretextos para justificar su inacción.

Encontramos también, en Octaedro 1º, pág. 90, un fragmento titulado “La guerra de Troya” donde, manteniendo los estereotipos de género, las mujeres participan en un concurso de belleza y los varones en la guerra; si bien debemos decir que también se reconoce la importancia de la belleza masculina cuando, en ese fragmento, a Paris se le describe como “hijo de Príamo, rey de Troya, un joven bello, fuerte e inteligente...” Pero este discurso resulta anecdótico, si consideramos el conjunto de los discursos de los libros de texto.

F) Por último, hemos incluido en la categoría de ‘Otras’, actividades muy diversas que no tienen ninguna connotación social en relación con los sexos. Como se observa en el gráfico VIII.11, los porcentajes de varones y de mujeres que encontramos en esta categoría son muy similares.

4.3. Los papeles de agente y paciente en las acciones

En el apartado anterior hemos analizado los contenidos de los fragmentos narrativos, generalmente, como se dijo, textos con firma de escritores y escritoras reconocidos. Pero, además, los libros de texto de Lengua castellana y literatura suelen emplear numerosos enunciados para ejemplificar explicaciones o para proponer ejercicios al alumnado, relacionados con el estudio de la lengua, con la gramática, creados por la propia autoría del libro de texto¹². Siguiendo con los cuatro manuales utilizados en el apartado anterior –

¹² En los cuatro manuales, cada unidad contiene un apartado titulado “Estudio de la lengua” o “Nuestra lengua”, cuyas Actividades –ejercicios para que los estudiantes resuelvan– son el objeto de nuestro actual análisis. En dicho apartado no se incluyen cuestiones de ortografía, que

Octaedro 1º, Octaedro 2º, Anaya 3º y SM 2º Bachillerato- encontramos un total de 208 ejemplos a analizar.

No hemos considerado aquellos enunciados cuyos contenidos no se refieren a personas y tampoco aquellos cuyo masculino puede ser genérico; es decir, los 208 enunciados tienen claramente expresado el género de sus protagonistas. De haber tenido en cuenta enunciados con un posible masculino genérico, el total de enunciados en masculino sería, ciertamente, abrumador.

Nuestro objetivo ha sido, en esta ocasión, comprobar el grado de inclusión de las mujeres en el discurso, es decir, cuántas veces aparecen varones y cuántas, mujeres. Además nos hemos fijado en quién predomina en el papel de agente y quién lo hace en el papel de paciente. Y, por último, en qué acciones se adjudican a cada uno de los géneros. Los resultados aparecen en el gráfico VIII.12.

En total, observamos una mayor inclusión de las mujeres en estas muestras discursivas: la presencia de los varones sigue siendo mayor –en un 58,65 por 100 de los casos- que la de las mujeres –en un 51,92 por 100-, aunque, en este caso, la desproporción es menor –menos de 7 puntos de diferencia- que lo que habíamos analizado hasta ahora. Sin embargo, esa desproporción aumenta si se trata de ejercer papeles semánticos de agente, siendo entonces, de más de 12 puntos; por el contrario, si se trata del papel de paciente, las mujeres son más.

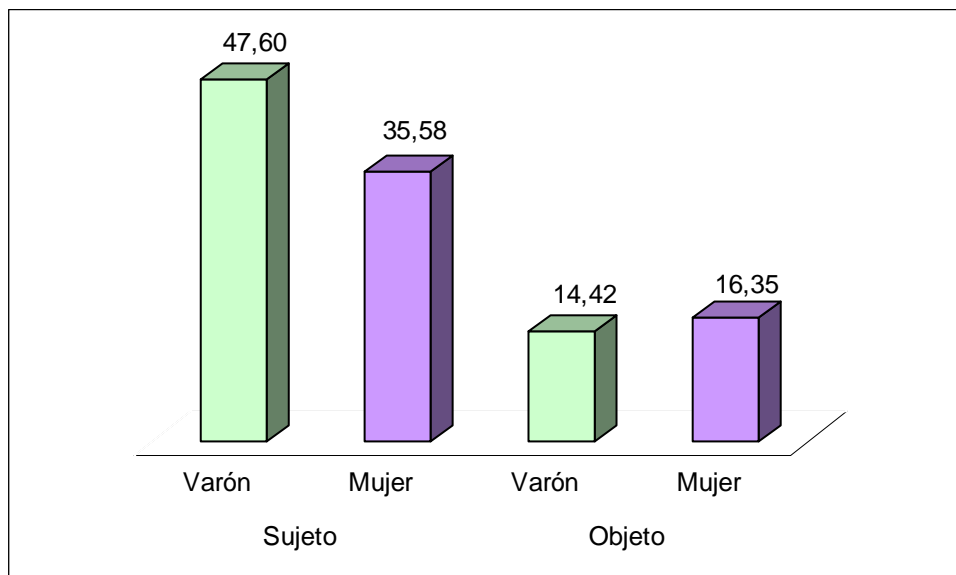
Encontramos una posible explicación al hecho de que los sexos aparezcan más igualados en el protagonismo discursivo de los enunciados, en la sensibilidad más igualitaria de nuestra sociedad, en relación con épocas anteriores, puesto que la autoría de los ejemplos analizados en esta ocasión es de los propios autores y autoras –actuales- de los libros de texto, mientras que, en el caso de los fragmentos del anterior apartado, contamos con una buena cantidad de autores de siglos pasados. Aún así, es significativo el papel relegado de las mujeres, porque aparecen menos que los varones cuando se trata del protagonismo de un pensamiento o acción, por un lado, y por otro,

tienen, en todos los casos, su apartado específico. Por supuesto, tampoco de literatura, comprensión o expresión.

porque, si se trata de un protagonismo secundario -ser el objeto de ese pensamiento o de esa acción-, las mujeres superan a los varones.

GRÁFICO VIII.12

ADJUDICACIÓN A VARONES Y MUJERES DE LOS PAPELES SEMÁNTICOS DE AGENTE Y PACIENTE (Global, en porcentaje)



Se trata, pues, de una nueva representación del sistema mítico-ritual (Bourdieu, 1988: 59) que ratifica el principio de la inferioridad y de la exclusión de la mujer "...hasta el punto de convertirlo en el principio de división de todo el universo, [que] no es más que la asimetría fundamental, la *del sujeto y del objeto, del agente y del instrumento*, que se establece entre el hombre y la mujer en el terreno de los intercambios simbólicos, de las relaciones de producción y de reproducción del capital simbólico, cuyo dispositivo central es el mercado matrimonial, y que constituyen el fundamento de todo el orden social."

Las acciones que se atribuyen a los actores sociales suelen contener acciones estereotipadas según los sexos. Así nos encontramos el siguiente ejercicio en Anaya 3º:

"8. Transforma en oraciones pasivas las siguientes oraciones activas. Fíjate en el modelo para resolverlo y observa que el tiempo de ambas formas verbales debe ser el mismo:

Los pescadores arrastraron la barca > La barca fue arrastrada por los pescadores.

- *El director recibirá al comité de empresa.*
- *Cristóbal Colón descubría América en 1492.*
- *El juez ha absuelto al presidente de la comunidad.*
- *El Príncipe entregará los premios.”*

(Anaya 3º, pág. 50)

donde el papel de agente de todos los enunciados es masculino y las actividades que realizan son estereotipadamente masculinas. En alguna ocasión encontramos enunciados que incluyen a las mujeres como agentes de ese tipo de actividades, como el siguiente ejercicio del mismo libro, donde el único femenino de persona, ‘concejala’, recoge tímidamente a la mujer en un papel típicamente masculino. Pero, curiosamente, en este caso, la ‘concejala’ no es el tema de la oración, puesto que el papel de sujeto gramatical es la ‘nota’, mientras que nuestra ‘concejala’ es el complemento agente.

“9. Copia en tu cuaderno las siguientes oraciones. Localiza en ellas los sintagmas que aparezcan dentro del predicado e indica qué tipo de complementos son.

- *¿Tienen calendarios?*
- *La nota fue leída el martes por la concejala.*
- *En el autobús ofrecieron amablemente su asiento al anciano.*
- *Él informó de la noticia a los asistentes.*
- *No me gustan mucho sus maletas.”*

(Anaya 3º, pág. 51)

5. El concepto de género en los libros de texto

En el capítulo VI hacíamos referencia a la controversia y las vacilaciones históricas en relación con el concepto de género gramatical y su función sintáctica y/o semántica. Veremos ahora cómo explican este concepto los libros de texto de Lengua castellana y literatura objeto de nuestro análisis.

Este aspecto gramatical es tratado en tres de los nueve manuales analizados: Octaedro 2º y 3º y Santillana 3º y, a diferencia de lo expresado en Instituto de la Mujer (2000)¹³, hemos encontrado en ellos una formulación similar, si bien con diferencias en la extensión de la información. Reflejamos lo recogido por Santillana 3º, por ser el libro de texto que lo trata de forma más exhaustiva:

“3. El género de los sustantivos

El género es un rasgo gramatical que lleva en español todo sustantivo. Según su género, los sustantivos pueden ser **masculinos** o **femeninos**.

Sustantivos masculinos	Sustantivos femeninos
Son los que pueden combinarse con las formas masculinas del artículo y de los adjetivos. Ejemplo: <i>baile (el baile contemporáneo)</i>	Son los que pueden combinarse con las formas femeninas del artículo y de los adjetivos. Ejemplo: <i>danza (la danza clásica)</i>

3.1. Oposición masculino / femenino

Los sustantivos suelen tener un solo género: o son masculinos (*día*) o son femeninos (*clase*). Hay, no obstante, sustantivos que admiten **variación de género** (*niño, niña*) y, en consecuencia, pueden estar en masculino o en femenino. En estos casos, el cambio de género se puede marcar de distintas formas.

Variación de género. Procedimientos

Por medio de terminaciones Por lo general, el masculino termina en -o o en consonante, mientras que el femenino termina en -a o lleva algún sufijo especial (-esa, -ina, -triz). Ejemplos: <i>hijo-hija león-leona gallo-gallina</i>
Por medio de un determinante En los sustantivos que son comunes en cuanto al género , es decir, que

¹³ “La definición del concepto gramatical de género es abordada de forma heterogénea según las distintas editoriales” (Instituto de la Mujer, 2000)

tienen la misma forma para el masculino y para el femenino, la variación de género se marca por medio del determinante (el artículo o un adjetivo determinativo). Ejemplos:

el artista / **la** artista **el** ayudante / **la** ayudante **el** rehén / **la** rehén

Significado del género

En sustantivos que nombran a seres vivos, la distinción de género suele responder a una **diferenciación de carácter sexual**: el masculino designa a los machos y el femenino a las hembras. Ejemplos: Alumno / alumna, lobo / loba

No obstante, por lo común el género es solo una **marca gramatical** que lleva todo sustantivo con independencia de su significado. Por eso, muchos sustantivos que nombran especies animales no muestran variación de género, sino que tienen una sola forma, masculina o femenina, para designar tanto a los machos como a las hembras. Ejemplos: Jirafa, golondrina, ballena, murciélago.” (Santillana 3º, pág. 64-65)

Como se ve, se da una explicación principalmente formal al concepto de género, si bien no se descarta una explicación semántica en el caso de los nombres de seres vivos. No se habla, por otra parte, de otras diferencias de significado proporcionadas por el género en el caso de seres inanimados.

No se comete el error de plantear lo que Lledó (2006) califica de “tópico, especialmente cuando se habla de oficios, profesiones y cargos”: que el femenino se forma a partir del masculino, es decir, que el masculino es la base sobre la que se forma cualquier otra forma. Sin embargo, encontramos en Santillana 3º la siguiente actividad para el alumnado:

“2. Escribe la forma femenina de los sustantivos que admiten variación de género.

Escritor, equipo, escombros, emperador, (el) violinista, perro, ministro, conde, novela” (Santillana 3º, pág. 65)

con lo que se da a entender dicho tópico, no tanto por la concreta redacción del enunciado –“la forma femenina”- como por el hecho de que no se plantea el ejercicio contrario, poner en masculino sustantivos en femenino. Lo mismo

ocurre en Octaedro 2º, mientras que en Octaedro 3º encontramos una mejor formulación de las propuestas de actividades al alumnado:

“6. Cambia de género estos nombres y observa con qué desinencias se expresan el masculino y el femenino...”

“8. Forma el masculino y femenino de estos sustantivos...” (Octaedro 3º, pág. 198)

En Santillana 3º (pág. 68) se reflejan también las variaciones ocurridas en nuestra lengua, fruto de los cambios sociales, evitando pronunciarse por la fórmula más adecuada:

“Morfología: género y profesión

Algunos sustantivos que nombran profesiones tienen variación de género; otros, en cambio carecen de ella:

- Hay nombres de profesión que tienen una forma para el masculino y otra para el femenino: maestro / maestra; actor / actriz.
- Hay nombres de profesión que tienen una sola forma común a los dos géneros: el cantante / la cantante; el periodista / la periodista.

Algunos nombres de profesión o cargo (juez, concejal, fiscal...) han tenido históricamente solo formas de masculino. Pero a raíz de la incorporación de la mujer al mundo del trabajo hay personas que prefieren utilizar esos nombres en forma femenina, de modo que se vacila entre la juez y la jueza, la concejal y la concejala.” (Santillana 3º, pág. 68)

La expresión de estos hechos, si bien no es un ejemplo que podamos generalizar, es un cambio significativo en la orientación prioritariamente prescriptiva que suelen mantener los manuales de lengua, que tiene, además, la virtud de posibilitar la reflexión sobre el lenguaje con el alumnado.

En esta misma línea, que puede propiciar un aprendizaje reflexivo del lenguaje, hemos encontrado algunas otras referencias. Así, si bien hay un uso generalizado del masculino genérico, encontramos en los preliminares de los libros de la editorial Octaedro una fórmula que ha conseguido cierto éxito

también en otros contextos¹⁴, que es la de advertir del uso genérico, además del específico, del masculino:

“Nota: A lo largo del texto, siempre que se utilizan los términos genéricos profesor, alumno, etc., se hace referencia a ambos sexos.”

Debemos reconocer el interés de dicha formulación, ya que, si bien no es del agrado de quienes defienden con vehemencia la necesidad de visibilizar a las mujeres también mediante el doblete, la referencia expresa de la advertencia denota la sensibilización sobre un fenómeno, al menos, problemático.

El libro de SM 2º bachillerato, en el contenido “Lengua y sociedad” de su primera unidad, dedica un apartado a la existencia de “usos discriminatorios de la lengua” donde, tras reconocer que en la sociedad surgen continuamente conflictos de diversa índole que la lengua refleja, responsabiliza a los hablantes de un posible comportamiento inadecuado en el empleo de la lengua:

“La lengua no es racista, ni sexista, ni discrimina en ningún sentido; son los hablantes los que pueden tener un comportamiento inadecuado al emplear su lengua.” (SM 2º bach, pág. 9)

Como ejemplo de ese reflejo de los conflictos sociales que es la lengua y del papel decisivo de los hablantes en su uso, recoge una curiosa interpretación de la distinción entre *señora* y *señorita* según la cual el único hecho discriminatorio para las mujeres ha sido la necesidad del permiso marital para las operaciones bancarias, por lo cual debió implantarse la diferenciación entre los términos citados; como tal hecho ya no existe, se acabó la discriminación femenina y, por tanto, no tiene objeto la distinción lingüística:

“Lo mismo ocurre con la distinción *señora* frente a *señorita*. La existencia de esta distinción para reflejar el estado civil de una mujer no es sexista, pero sí lo es la realidad social que motivó su aparición: hasta los años sesenta, las mujeres no podían llevar a cabo determinadas operaciones bancarias sin la autorización de su marido. En la actualidad, esta distinción no es necesaria,

¹⁴ La hemos visto también en diversos Convenios Colectivos, en el ámbito laboral.

puesto que la situación de la mujer ha cambiado. Es el hablante el que decide si mantiene esa distinción, que no tiene su equivalente para referirse a estado civil de los hombres”. (SM 2º bach, pág. 9)

Esta explicación hará difícil que los estudiantes entiendan de forma adecuada en qué consiste la discriminación de las mujeres y cómo el lenguaje representa esa discriminación. Tan solo la actuación del profesorado puede corregir, matizar o ampliar formulaciones de este tipo, pero, para ello, se necesita también un profesorado consciente y suficientemente formado en el tema.

En la misma página del libro de texto que comentamos, el apartado 4 recoge la existencia, en el uso de la lengua, de actuaciones intencionadas para favorecer un cambio social que elimine los comportamientos discriminatorios, lo que califica de “lenguaje políticamente correcto”.

Por último, en las actividades sobre el tema de la página siguiente, propone al alumnado una viñeta de Mingote en la que, irónicamente, el autor se mofa del uso de un lenguaje no sexista: aparecen tres hombres ante el retrato de una jueza y uno de ellos dice: “El retrato de la jueza lo ha pintado este artista”. El ejercicio plantea, tras la viñeta, las siguientes cuestiones:

“ * ¿A qué realidad social se refiere esta viñeta?

* ¿En qué rasgo gramatical se basa el autor de la viñeta? Explica cómo lo utiliza para conseguir el humor.

* Escribe otros sustantivos que también hayan pasado de ser comunes en cuanto al género a tener variación de género.” (SM 2º bach, pág. 10)

Como hemos comentado antes, a pesar de que el tratamiento del sexismo en el lenguaje no es el mejor de los posibles, al menos hay ciertas incursiones que pueden permitir realizar con el alumnado una actividad reflexiva sobre el lenguaje, donde la figura del profesor o la profesora es determinante.

6. El programa de literatura

Ni en el Real Decreto de Enseñanzas Mínimas de ESO¹⁵ ni en el de Bachillerato¹⁶, como ya hemos dicho al principio de este capítulo, hay nada, en relación con la literatura, que haga referencia a la importancia de transmitir las aportaciones literarias de las mujeres. Ambos reales decretos, por otra parte, formulan, en los bloques que llaman “Educación literaria” y “El discurso literario”, respectivamente, contenidos suficientemente generales para cada uno de los seis cursos que comprenden estas etapas educativas, como para que cada editorial –y cada profesor o profesora- determine con una gran autonomía cuáles son los contenidos concretos de que va a tratar. Con respecto a qué autores estudiar, solo se establece que en 3º de ESO se estudiarán las manifestaciones literarias desde la Edad Media hasta el siglo XVIII y en 4º, desde el XIX hasta la actualidad, especificando, en este caso, el “acercamiento a algunos autores relevantes de las literaturas hispánicas y europea”. Los contenidos del programa de bachillerato, aun con cierta mayor concreción, solo citan tres autores de nuestra literatura española: Cervantes, Lope de Vega y Bécquer. En este caso no diferencian los contenidos de cada uno de los dos cursos, si bien es habitual repetir la diferenciación de épocas realizada en 3º y 4º de ESO, estudiándose en 1º de bachillerato la historia de la literatura hasta el siglo XVIII y en 2º, desde el XIX hasta la actualidad.

Ahora bien, a pesar de esa falta de concreción de los programas establecidos oficialmente, lo cierto es que los manuales de literatura, el profesorado y, en general, la gente con un determinado nivel cultural manejan un *canon* –“una lista o elenco de obras consideradas valiosas y dignas por ello de ser estudiadas y comentadas”, según definición de Enric Sullá- (Servén y otras, 2007) cuyos contenidos y límites son algo difusos, variables diacrónica y geográficamente y casi siempre cuestionados, pero que es asumido por la generalidad y que cumple con las funciones de transmitir una herencia cultural,

¹⁵ REAL DECRETO 1631/2006, de 29 de diciembre, por el que se establecen las enseñanzas mínimas correspondientes a la Educación Secundaria Obligatoria.

¹⁶ REAL DECRETO 1467/2007, de 2 de noviembre, por el que se establece la estructura del bachillerato y se fijan sus enseñanzas mínimas.

crear marcos de referencia comunes y proveer de modelos, ideales e inspiración.

De lo dicho hasta aquí puede desprenderse la vinculación del canon con la ideología, es decir, la no objetividad del canon. Así pues, dado que nuestra sociedad procede de una tradición patriarcal y mantiene aún muchos de los rasgos de ella, ese canon “oficial” está impregnado de los valores de esa tradición y está marcado, en especial, por el androcentrismo que preside la consideración social e institucional de las aportaciones humanas a la historia del conocimiento.

Veamos cómo los libros de texto de las editoriales que estamos analizando en este capítulo presentan los contenidos de literatura, en relación con las aportaciones literarias de las mujeres. Su gran autonomía les podría permitir dar importancia a la literatura escrita por mujeres, como forma de contribuir al objetivo general de la educación de perseguir la igualdad de los sexos; ahora bien, la existencia de ese canon literario se impone, ejerciendo su influjo real en el mantenimiento de la exclusión femenina.

6.1. Invisibilidad de las escritoras

Tratamos de investigar cuál es la presencia de mujeres como autoras¹⁷ en los libros de texto de los niveles de enseñanza secundaria, en relación con la presencia de autores. Partimos de la idea de que la literatura que generalmente se ha enseñado en este país, en estas etapas educativas, ha sido la realizada por varones y que pocas mujeres lograron ‘colarse’ en los manuales de enseñanza secundaria de que hemos dispuesto las anteriores generaciones. Sabemos también de las dificultades de algunas mujeres para figurar como autoras y de la necesidad de utilizar pseudónimos masculinos.

Analizamos qué autoras forman parte de la historia de la literatura que se enseña en los diferentes cursos de Secundaria. En primer lugar realizamos un análisis cuantitativo de los escritores y escritoras que aparecen en los libros de texto, en diferentes circunstancias. En segundo lugar, vemos qué escritoras están incluidas en el texto explicativo de nuestros libros y qué se dice de ellas.

¹⁷ Tanto las poetisas, novelistas o autoras dramáticas como la lingüistas, periodistas...

Por último, en el apartado 6.2, nos introducimos, desde una perspectiva de género, en los contenidos de la literatura que se estudia en las etapas de secundaria.

Para la realización del análisis cuantitativo nos hemos fijado en varios aspectos comunes en los libros de texto analizados:

1) Mención a escritores y escritoras.

2) Presencia en imágenes de escritores y escritoras.

3) Autoría, según el sexo, de los fragmentos literarios, incluyendo también la de fragmentos de textos lingüísticos, bien sea como ejemplos ilustrativos de una explicación, bien sea como propuesta para actividades del alumnado¹⁸.

4) Autoría, según el sexo, de textos para Comentarios de texto. En este caso, se trata de fragmentos algo más extensos, sobre los que se desarrolla -o se propone al alumnado que desarrolle- una mayor actividad¹⁹.

5) Autoría, según el sexo, de las Guías de lectura. Se trata de propuestas de trabajo sobre una obra literaria²⁰.

6) Autoría, según el sexo, de las obras literarias o de especialización lingüística que se sugieren al alumnado como lectura, sobre las que el libro de texto realiza una pequeña referencia²¹.

El gráfico VIII.13 refleja los porcentajes globales de la presencia de escritores y escritoras, en cada uno de los aspectos observados, del conjunto de los nueve libros de texto analizados.

¹⁸ En el apartado 4.1 de este capítulo analizamos la autoría de los fragmentos narrativos, en exclusiva.

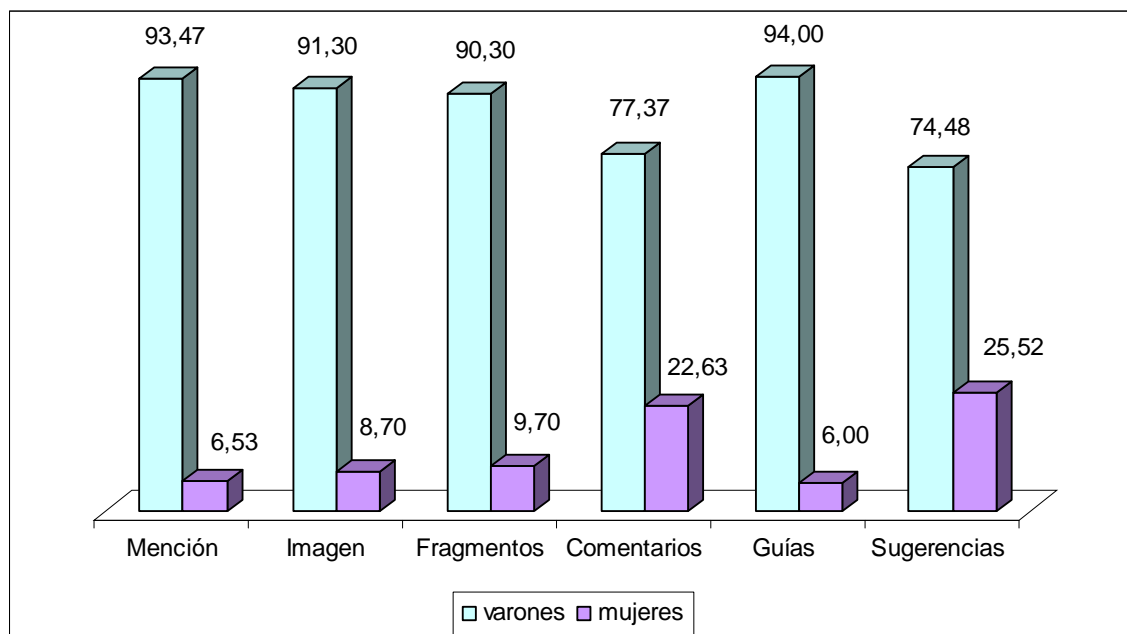
¹⁹ Los dos libros de SM contienen, en cada una de sus unidades un apartado llamado "Modelo de comentario" donde se realiza un comentario de texto de un fragmento lingüístico o literario y se propone otro texto similar para que los estudiantes hagan el propio. Anaya 3º contiene también, en cada unidad, un apartado llamado "Lectura y comentario". Los libros de Octaedro no tienen tal apartado, pero hemos considerado como tal la primera lectura de cada unidad, a la que se dedican una o varias páginas de actividades. Lo mismo ocurre en Santillana 3º y en Bruño 3º.

²⁰ No existen en Bruño 3º.

²¹ Anaya 3º incluye en cada unidad un capítulo titulado "Comprueba tu capacidad para..." donde sugiere trabajos de investigación y, en ocasiones, menciona obras o autores. Octaedro 1º y 2º hacen, en cada unidad, bajo el icono de un libro abierto, tres o cuatro propuestas. Octaedro 3º y 4º tienen un apartado por unidad llamado "Sugerencias de lectura" donde incluyen cuatro propuestas con la fotografía de la portada de cada libro y un pequeño resumen del argumento. SM 1º bach y 2º bach aprovechan algunos márgenes para referirse a determinadas obras sobre Lingüística. Los libros de Santillana 3º y Bruño 3º no contienen sugerencias de lectura.

GRÁFICO VIII.13

**ESCRITORAS Y ESCRITORES EN LOS LIBROS DE TEXTO
(En porcentaje)**



Las diferencias son ostensibles: la presencia de las escritoras se sitúa entre un 6 por 100, cuando se trata del ejercicio literario más profundo, el análisis pormenorizado de una obra, y un 25,52 por 100, presentes en las sugerencias de lectura. Pero comentaremos ahora cada uno de los aspectos.

A) En el aspecto 'mención' hemos contado todas y cada una de las referencias a escritores, tanto sus apariciones en el texto que explica su obra, como la firma de los fragmentos textuales, como los pies de foto..., por lo que algunas autoras –y, sobre todo, autores- aparecen en varias ocasiones²². Hemos contabilizado un total de 6150 citas de escritores varones y 430 de escritoras mujeres (los porcentajes correspondientes se reflejan en el gráfico VIII.13). La lista de escritoras se reduce a 139²³ –en el conjunto de los nueve libros de texto analizados-, algunas de las cuales están mencionadas varias veces: Ana María Matute, en 24 ocasiones; Carmen Martín Gaité, en 22; Santa Teresa de Jesús, en 19; Amparo Tusón, en 17; Rosalía de Castro, en 16;

²² Hemos contabilizado como mujer a Fernán Caballero, a pesar de que, en la mayor parte de los casos, nada se dice en relación a su condición de pseudónimo de Cecilia Böhl de Faber.

²³ Puede verse en el Anexo 3.

Graciela Reyes, en 16; Helena Calsamiglia, en 12 y Emilia Pardo Bazán, en 10, son las más mencionadas. En contraste con Santa Teresa, San Juan de la Cruz es mencionado 35 veces; frente a Rosalía de Castro, encontramos 62 citas de Bécquer, y Galdós aparece en 58 ocasiones, casi 6 veces más que Emilia Pardo Bazán. Las más mencionadas, Ana María Matute y Carmen Martín Gaité siguen siéndolo mucho menos que otro escritor de su generación, Miguel Delibes, del que hemos encontrado 40 citas. Destacan, sin embargo, las tres lingüistas de la lista, que aparecen en los dos libros de bachillerato: Amparo Tusón, Graciela Reyes y Helena Calsamiglia, con un número de citas, en este caso, algo superior a las de los lingüistas varones –por ejemplo, a David Crystal se le cita en 13 ocasiones-.

B) Son escasísimas las escritoras cuya imagen o fotografía aparece en los libros de texto y, la mayoría de ellas, en una sola ocasión. Frente a 210 imágenes de escritores, solo 20 de escritoras: de nuevo Santa Teresa, Rosalía de Castro, Emilia Pardo Bazán y Ana María Matute, si bien ahora encontramos a Almudena Grandes en dos ocasiones.

C) Si nos detenemos en la autoría de los ‘fragmentos’ que los libros de texto utilizan como ejemplificación de las explicaciones o como base de ejercicios para el alumnado, la desproporción a favor de los escritores sigue siendo elocuente. En el apartado 4.1. de este capítulo analizábamos la autoría de los fragmentos narrativos, siendo, entonces, de un 12, el porcentaje global de autoría femenina; ahora, al tener en cuenta todo tipo de fragmentos, el porcentaje de mujeres desciende a un 9,7, como se ve en el gráfico VII.13. Encabeza la lista de mujeres más representadas en la autoría de fragmentos la lingüista Amparo Tusón -12 fragmentos-; tras ella, Carmen Martín Gaité -10-, Helena Calsamiglia -9-, Graciela Reyes y Ana María Matute -8-.

D) El menor porcentaje de presencia femenina lo encontramos en las ‘guías de lectura’. Se trata del aspecto con menor número de elementos –un total de 50, en los nueve libros de texto analizados-, de los cuales solo se dedican 3 a obras literarias de mujeres: *Canciones de nana y desvelo*, de Carmen Conde, a la que Octaedro 2º dedica cuatro páginas, *El capitán Alatriste*,

de Arturo Pérez-Reverte y Carlota Pérez-Reverte, con cinco páginas en Santillana 3º, y *Usos amorosos de la posguerra española*, de Carmen Martín Gaité, con dos páginas en SM 2º bach.

En todos los casos, la guía de lectura se inicia con una reseña del conjunto de la obra de los autores que, en el caso de *El capitán Alatriste* es de la de Arturo Pérez-Reverte, limitándose a decir de Carlota que es su hija y que nació en Madrid, en 1983. Tras esa reseña, se va “guiando” al estudiante a hacer una lectura comprensiva y analítica de la obra, planteando cuestiones tanto de contenido como de estilo y estructura de la obra.

E) Uno de los dos aspectos de mayor porcentaje de presencia de autoras es el de los ‘comentarios de texto’, con un 22,63 por 100. Hemos encontrado 31 textos de autoría femenina propuestos para comentario, en unos casos, resuelto por el libro de texto, en otros, como propuesta a realizar por el alumnado. En los libros de ESO, se trata, más bien, de diversos ejercicios de comprensión del texto, mientras que, en los de bachillerato, es un comentario de texto propiamente dicho²⁴. Es significativa la abundancia de textos de carácter lingüístico²⁵, más de la mitad de los textos, frente a los de ficción literaria. Así, encontramos, de nuevo, a autoras como Graciela Reyes, Helena Calsamiglia, Irene Lozano, Victoria Escandell o Amparo Tusón, las primeras de nuestra lista de autoras de textos para comentario. Entre las autoras de textos de ficción, Ana María Matute, Isabel Allende y Mercè Rododera, con solo dos textos de cada una para comentario. Curiosamente, en el caso de los varones, la proporción entre autores de textos lingüísticos o divulgativos y los de textos literarios es mucho menor, de alrededor de un tercio.

F) Por último, los libros de texto recomiendan a los estudiantes la lectura de libros cuyos autores son varones en un 75 por 100 de los casos. Destaca, entre las autoras de cuyos libros se sugiere la lectura, Ana María Matute, en siete ocasiones: *Primera memoria*, *Los niños tontos* (en dos ocasiones), *La rama*

²⁴ Que incluimos en el aspecto ‘comentario’ en lugar de incluirlo en ‘fragmentos’ debido a su mayor extensión, tanto del texto propuesto como de la cantidad y el tipo de actividades propuestas a realizar, así como de la relevancia que le da el libro de texto. La diferencia con los de bachillerato se debe al nivel del alumnado.

²⁵ Fundamentalmente, aunque hay unos pocos de carácter social o divulgativo.

seca, *Los niños buenos*, *Paulina* y *Los chicos*. Tras ella, Elvira Lindo con su *Manolito Gafotas* y Fernán Caballero, dos veces cada una. De nuevo aparecen en las recomendaciones de libros que realizan los dos libros de SM las lingüistas mencionadas y varias más.

Los seis aspectos analizados nos muestran una buena prueba de la escasísima presencia de las mujeres como autoras de libros, más aún, como hemos visto, en el caso de las autoras de literatura de ficción, bien sea novela, poesía o teatro. A la mayor parte de las escasas autoras aparecidas en nuestros libros de texto las hemos encontrado como autoras de los fragmentos más o menos extensos que los libros utilizan como ejemplificación, como propuestas de actividades o en las sugerencias de lectura, pero pocas de ellas están presentes en la parte explicativa del libro; es decir, unas cuantas autoras –muy pocas, en comparación con los varones- han logrado un primer nivel de entrada en la consideración de ser objeto de estudio académico en la enseñanza secundaria; ahora bien, son menos aún las que han conseguido un segundo grado de importancia, siendo citadas²⁶ en el texto que el alumnado “debe aprender” y todavía menos, aquellas a las que ese texto dedica unas líneas. Estas últimas son:

Almudena Grandes: el libro de SM 2º bach. le dedica, en la unidad 3 del bloque 7, “La literatura actual”, 7 líneas, además de un fragmento de su obra *Malena es un nombre de tango* y una fotografía, en esa misma unidad.

Emilia Pardo Bazán: el mismo libro le dedica, en su unidad 9 del bloque 2, “La literatura del siglo XIX”, una página, además de su fotografía, un pequeño fragmento de *La cuestión palpitante* y otro fragmento, de una página, de *Los pazos de Ulloa*. También Octaedro 4º habla de ella en dos líneas. Frente a ello, el primero trata a Galdós y a Clarín en el doble de espacio y el segundo utiliza una página completa para cada uno de estos autores.

Fernán Caballero: SM 2º bach. le dedica 7 líneas, donde menciona que se trata de un pseudónimo, y acompaña un pequeño fragmento del Prólogo de *La Gaviota*.

²⁶ Puede consultarse en el Anexo

Gabriela Mistral y Juana de Ibarbouroou comparten el primer apartado de la unidad 4 del bloque 8, “La literatura hispanoamericana”, del libro de SM 2º bach. A la primera se dedican 11 líneas y un fragmento de su poema “Sol del trópico”; a la segunda, 3 líneas

Al tratar del romanticismo francés, SM 2º bach utiliza tres líneas para hablar de Madame de Staël y 6 líneas y un fragmento de *Memorias de Adriano* para hablar de Marguerite Yourcenar, en la unidad “La literatura actual en Europa y Estados Unidos”.

El mismo libro, en esa misma unidad, dedica 7 líneas y un fragmento de una de sus obras a Patricia Highsmith.

Rosalía de Castro es estudiada en los mismos libros de texto mencionados hasta ahora: el de SM 2º bach., mediante 16 líneas –la mitad de las que dedica a Bécquer- y el poema V de *Follas novas* –de Bécquer encontramos, en la misma página, cuatro rimas-. El de Octaedro 4º utiliza una página para tratar a los dos poetas románticos conjuntamente.

Por último, el estudio de Santa Teresa de Jesús corresponde al programa de historia de la literatura de 3º ESO y 1º Bachillerato; ahora bien, no todos los libros de 3º ESO analizados nos dicen algo de ella. Solo Bruño 3º le dedica 6 líneas, frente a las 19 de San Juan de la Cruz. SM 1º bach. aplica la misma proporción para ambos autores: 7 líneas para Santa Teresa y 21 para San Juan. Ambos libros utilizan fragmentos de la obra de él, pero no de la de ella.

Hemos de reconocer que, históricamente, ha habido menos mujeres que varones entre los escritores. Las razones, no excluyentes, que se han dado, como señala Laura Freixas (2000) son de tres tipos: las mujeres no han tenido ni la educación ni la libertad necesarias para ejercer la profesión de artista; las mujeres procrean, mientras que los hombres crean obras del espíritu y, por último, razones que tienen que ver con el arte mismo y sus posibles mecanismos de exclusión de las mujeres. No pretendemos entrar aquí a analizar las causas de la menor participación de las mujeres en la creación literaria, sino descubrir qué es lo que hoy se transmite al alumnado en las clases de Lengua castellana y literatura, en relación con la realidad de las mujeres y las relaciones entre los sexos y lo que hemos analizado en este apartado sobre la presencia

de las escritoras en los libros de texto nos describe una situación de clara inferioridad femenina: las mujeres son casi inexistentes en la producción literaria, idea que va haciéndose patente, curso tras curso, en la mente de alumnos y alumnas.

Y, sin embargo, ya contamos con investigación suficiente que nos demuestra que la historia de la literatura nos ha dado muchas mujeres²⁷. Como señala Marina Subirats en el prólogo de *Teatro de mujeres del barroco* (Zayas et al, 1994), “tuvimos madres potentes, de voz única y diferenciada. Hubo mujeres creadoras, en todos los terrenos de creación. Unas pocas alcanzaron notoriedad, muchas de ellas quedaron relegadas ya en su tiempo. Lo que ocurrió es que, después, estas obras fueron silenciadas, olvidadas, negadas. Perdidas para nosotras durante años y siglos, de modo que hemos creído en su inexistencia.” Desgraciadamente, como hemos podido observar en nuestro análisis, los libros de texto del siglo XXI siguen sin recogerlas.

6.2. Refuerzo de los estereotipos de género en las obras literarias seleccionadas

Si en el apartado anterior hablamos de autores y autoras, ahora lo hacemos de obras. Repasamos las obras literarias que nuestros alumnos y alumnas de enseñanza secundaria están obligados a aprender y de la imagen que estas obras transmiten de las mujeres y de los varones y de sus respectivos papeles sociales.

Nuestro ámbito de análisis es la educación secundaria, ahora bien, es necesario que hagamos un somero repaso de algunos de los contenidos de la literatura que, ya desde los niveles de enseñanza primaria e incluso desde la educación infantil, se contemplan en el *currículum* educativo²⁸. Nos referimos a las manifestaciones literarias populares. Como señala M^a Ángeles Calero

²⁷ Ahí tenemos, por ejemplo, el trabajo de M^a del Carmen Simón Palmer sobre mil escritoras españolas del siglo XIX (Simón Palmer, 1989) cuya actividad desarrolla varios géneros: el periodismo, la poesía, la novela e incluso el teatro.

²⁸ El Real Decreto de Enseñanzas Mínimas de Primaria (BOE del 8/12/2006) fija como contenidos del 2º y 3º ciclo de estas enseñanzas, la “lectura guiada de textos narrativos de tradición oral y literatura infantil”.

(1999), las diferentes manifestaciones de la literatura popular: refranes, romances, cuentos... repiten sistemáticamente en los mismos términos, de generación en generación, muestras de la discriminación femenina que nos dan un reflejo de la cultura y la mentalidad de la sociedad del momento. En el mismo sentido, Bourdieu (1998) dice que en discursos como los refranes, proverbios, enigmas, cantos, poemas... se expresa la visión dominante de la división sexual.

Según M^a Ángeles Calero, una sexta parte de los refranes españoles toman como motivo al sexo femenino y lo que nos muestra en relación con las mujeres es:

- a) Los rasgos del sexo femenino son la debilidad, la indecisión, la falta de inteligencia, la tendencia a equivocarse, el ser malo por naturaleza... características que hacen que la mujer sea incapaz de actuar correctamente por sí misma, en permanente minoría de edad..., que debe ser guiada por el varón.
- b) Establece y difunde el prototipo ideal de mujer acorde con las necesidades y pretensiones masculinas, cuyos rasgos serán: docilidad, obediencia, dulzura, fidelidad, honestidad, laboriosidad, prudencia...
- c) Se aleja a la mujer de los mecanismos de poder y de decisión, incluso en el ámbito doméstico.
- d) Se previene al varón de la mala influencia que puede ejercer la mujer sobre él, contra las artimañas de esta y recriminando la actividad sexual femenina.

En relación con los romances, M^a Ángeles Calero (1999) señala que, en consonancia con la mentalidad colectiva de la época, el romancero presenta a la mujer como virgen y casta, esposa y madre abnegada. El varón, por el contrario, es el héroe que consigue devolver a la comunidad a su estado armónico primitivo. La doncella no actúa, solo espera, es un motivo literario, el pretexto para que el caballero demuestre su arrojo y valía. Versos como los siguientes son típicos en nuestros romances:

*Ella hincada de rodillas,
él estala enamorando;*

(Romance de la Cava²⁹)

donde se refleja la concepción de que en la relación amorosa, las mujeres deben ser pasivas y sumisas mientras que los hombres actúan y tienen la iniciativa. O bien el dominio del varón sobre la mujer, hasta el punto de que ella es una de sus posesiones, lo que está reflejado en que es el hombre –marido o padre- quien debe castigar la ‘deshonra’ de la mujer:

*ese conde don Julián,
por amores de su hija,
porque se la deshonraste,
y más de ella no tenía;
juramento viene echando
que te ha de costar la vida.*

(Romance de cómo se perdió España³⁰)

Junto a esa característica general, encontramos también algún romance que parece romper con ella, como el romance de la Doncella Guerrera (versión hispana de Juana de Arco), en el que se nos narra que una mujer va a la guerra “vestidita de varón”. Ahora bien, el romance concluye con el descubrimiento del engaño por parte del rey y su declaración de amor a la guerrera, con lo que, si bien puede entenderse como un premio a tal comportamiento, no deja de expresar, a la vez, lo extraño de él.

Entendemos, con Dolores Juliano (1992), que los cuentos de hadas, en su momento, fueron una forma de expresión de las mujeres, pues eran las madres quienes los contaban a sus hijas e hijos, y que suponían un poderoso mecanismo de endoculturación y una vía de transmisión de las reivindicaciones femeninas. De hecho, en un buen número de ellos, la protagonista es una joven que, superando diversos inconvenientes, alcanza sus propósitos -en la mayoría

²⁹ *Romancero Viejo*. 1987. Editorial Castalia.

³⁰ *Ibidem*.

de los casos, un guapo príncipe, que es tratado, así, como hombre objeto- y la aparición en ellos de las labores femeninas tiene el objetivo de criticar veladamente esa tarea.

Ahora bien, como explica Dolores Juliano, por un lado, se ha perdido esa práctica de transmisión de las madres, con lo que los cuentos infantiles han perdido esa característica de la cultura popular de transmisión oral, que se desarrolla a sí misma, adquiriendo versiones diferentes en función del momento y el lugar y, por otro, los cuentos tradicionales han llegado a nosotros a través del filtro de folkloristas varones que, en muchos casos, los han adecuado a los valores de hombres con formación literaria, de buena posición económica y habitantes de ciudades.

Por estos hechos esta cuentística popular ha perdido, en la actualidad, la fuerza “reivindicativa” que en su momento pudo tener. Al percibirlos de forma descontextualizada, lo que resalta en ellos, desde una perspectiva feminista, es, como señala M^a Ángeles Calero, su ejemplificación de la mujer buena con los valores positivos que la sociedad ha impuesto al sexo femenino -rol subalterno y dependiente de los varones- y de las mujeres malas como brujas, madrastras, reinas ambiciosas... y un aspecto físico feo y repulsivo. Eso está reflejado en *La Cenicienta*, *La Bella durmiente* y tantos otros.

Además de las de tradición popular, las obras literarias que se estudian en los niveles de educación secundaria -el *Poema de Mio Cid*, *El conde Lucanor*, el *Lazarillo*, las obras de nuestros autores de los siglos de Oro o las de los escritores del romanticismo y del realismo del siglo XIX...- insisten, como sabemos, en los patrones sexuales tradicionales³¹. Y, sobre todo, los libros de texto, con su selección de fragmentos y con su explicación de las obras, refuerzan esos patrones.

Hacemos, en esta ocasión, un repaso de las explicaciones que los libros de texto dan acerca de los contenidos de las obras literarias. Hemos elegido para ello un manual de 3º de ESO –el de Anaya- y otro de 4º de ESO –el de Octaedro-, porque, como ya se ha dicho, cada uno de estos niveles abarca

³¹ Ya hemos podido observar algo de ello en el apartado 4 de este capítulo, al comentar los contenidos de los fragmentos narrativos.

distintos periodos de la historia literaria. Puesto que en un apartado anterior ya hemos analizado los fragmentos narrativos que se proponen, observaremos ahora lo que se dice de las obras en la parte expositiva del libro de texto, donde los autores del mismo aportan su propia interpretación de la obra literaria.

Hasta el siglo XVIII

Anaya 3º incluye en la parte expositiva de las siete unidades correspondientes al programa de literatura, entre otras obras y autores, comentarios relativos a:

- las jarchas, las cantigas de amigo, las de amor y las de escarnio, donde se especifica la distinta naturaleza del amor femenino –la mujer llora la ausencia del amado, en el caso de las dos primeras- y el masculino –el hombre canta el amor que siente por su amada, en las cantigas de amor-. Se elude, sin embargo, la existencia de jarchas y cantigas de amigo que expresan la alegría del amor, con lo que se otorga a las mujeres un sentimiento exclusivamente pasivo y victimista, frente a uno activo y gozoso, que se adjudica a los hombres.
- El *Poema de Mío Cid*, donde se destaca como tema central “la pérdida y posterior recuperación de la honra” y se destacan las virtudes del protagonista como “valiente guerrero”. En relación con lo primero se explica esa pérdida debido al hecho de ser desterrado y también debido a los malos tratos de que son objeto sus hijas a manos de sus maridos: de nuevo, como en el anteriormente citado romance, encontramos el reflejo de la absoluta posesión de la mujer por, en este caso, su padre, de forma que el problema principal no es el maltrato hacia ella, sino el ataque al honor de él. La victoria en el duelo que el Cid mantiene con los infantes de Carrión le devuelve la honra a él y, como consecuencia, a ellas, a las que después “acaba casando con los infantes de Navarra y Aragón”: nuevo elemento de posesión. En relación con el segundo aspecto, frente al papel masculino de valiente guerrero, el femenino es el de la reclusión

y la espera: “Tras dejar a su mujer y a sus hijas en el monasterio de San Pedro de Cerdeña...”

- La *Divina Comedia*, cuya explicación sigue insistiendo en los diferentes roles sexuales: el varón activo que busca a la mujer que lo espera pasivamente: “el poeta, perdido en una selva, recibe la ayuda de Virgilio, que lo guía hasta las puertas del Paraíso, en donde le espera Beatriz.”
- Las *Coplas por la muerte de su padre*: refuerzo de los valores del caballero medieval –la valentía, entre ellos-.
- *La Celestina*. En esta ocasión, el texto aporta valores positivos para el personaje de Melibea, frente a una valoración negativa del personaje masculino, de Calisto, caracterizado como egoísta, irreflexivo y carente de heroísmo. De ella dice: “Aunque ama tan intensamente como Calisto, Melibea es un personaje más rico psicológicamente. Es enérgica y dueña de sus actos”. La caracterización supone una ruptura con el patrón tradicional femenino de falta de voluntad y sumisión. De la misma manera, se adjudican a Celestina unas características opuestas a las consideradas típicamente femeninas: “Conoce a los seres humanos y los maneja a su voluntad. Tiene una personalidad compleja en la que se dan rasgos contradictorios. La ambición y la codicia dirigen todos sus actos.” Si bien se trata de valores socialmente considerados negativos, no cabe duda de que esta descripción nos transmite también otros elementos positivos -inteligencia, personalidad propia, capacidad de decisión...- más aún, en cuanto que son, de forma insólita, adjudicados a una mujer.
- *Cancionero*, de Petrarca, con su consideración del amor cortés, donde la belleza de la amada es primordial pues es un reflejo de la belleza absoluta. De nuevo es la imagen del varón –el poeta- como ‘actor’ del hecho amoroso y de la mujer –Laura- como ‘objeto’ bello que se ama, siendo secundario su sentimiento, puesto que el amor, aun cuando no sea correspondido, es “una fuerza que ennoblece a quien ama”.
- El *Lazarillo de Tormes*. Se pone en cuestión el concepto de ‘honra’ vigente en la época. Anaya 3º, tras resumir el contenido de la obra –

donde hace referencia a “las posibles relaciones amorosas de su mujer con un clérigo al que ella sirve”-, lo explica así:

“La honra. Se llama honra a la buena opinión que los demás tienen de una persona. Esta opinión se relacionaba, desde la Edad Media, con la fidelidad de la esposa y la castidad de las mujeres de la familia. La honra, el “qué dirán”, era una obsesión para los españoles del siglo XVI, que vivían y morían para conservarla, y es el tema de muchas obras literarias, sobre todo del teatro de los Siglos de Oro.

Una característica fundamental del pícaro como personaje y lo que lo individualiza literariamente es que no se preocupa de su honra.” (Anaya 3º, pág. 210)

Tal explicación tiene la virtud de relativizar el concepto de honra, al contextualizarlo, ahora bien, no aporta elementos que cuestionen la consideración de ‘pertenencia’ de las mujeres a los varones de la familia.

- El *Quijote*. Nuestro manual se limita a interpretar esta obra con la alusión a que es “una parodia, es decir, una imitación burlesca de las novelas de caballerías” y que, frente al mundo real en que viven los personajes, don Quijote vive en un mundo de fantasía, donde sus ideales caballerescos – aspiración a la justicia, a ser famoso por su valentía...- fracasan. Significa, por supuesto, una gran ruptura, como ya se planteaba en el *Lazarillo*, con los valores propios del héroe y, por ende, del varón; ahora bien, nada se recoge en relación con la revolucionaria –para su época- imagen de las mujeres que Cervantes expone en su obra: mujeres fuertes e independientes, en vez de sumisas, débiles y obedientes³².
- *Peribáñez y el Comendador de Ocaña*, en cuyo resumen del argumento se refleja la concepción de la pérdida del honor masculino por el hecho de que otro hombre pretenda a su esposa y el derecho del marido a matar por honor:

³² Múltiples estudios así analizan y valoran el papel de las mujeres en el *Quijote*, como Jessica Nelly, de la Universidad de Alabama, en “La voz de la mujer en *El Quijote*”, en <http://bama.ua.edu/~tatuana/numero1/lavoz.pdf> (consultado el 4/10/09). O Fanny Rubio en el Reportaje del periódico *El País*, de 10/12/2005.

“... El protagonista comienza a sospechar, vuelve por sorpresa a su casa y se encuentra al Comendador asediando a Casilda, que lo rechaza. Para defender su honor, Peribáñez mata al Comendador. Cuando se sabe buscado por la justicia, el labrador se entrega y, tras contar su caso, consigue el perdón del Rey.” (Anaya 3º, pág. 248)

- *El alcalde de Zalamea* vuelve a insistir en el tema del honor ofendido de un padre, de cuya hija ha abusado un capitán.
- De la obra *El sí de las niñas* se dice que tiene un propósito moral: corregir los problemas de la educación de las “niñas” y en el escueto resumen de su argumento solo se recoge que el acaudalado caballero don Diego, de cincuenta y nueve años, que pretende casarse con doña Paquita, joven de dieciséis, enamorada de don Carlos, sobrino de aquel, renuncia a la niña a favor de su sobrino. Una escasa información que se compensa con un fragmento de la obra en que don Diego critica los contenidos de una educación que pretende instruir a las mujeres en “el arte de callar y mentir”, en que “no digan lo que sienten”, en que “finjan aborrecer lo que más desean”, en fin, una educación “que inspira en ellas el temor, la astucia y el silencio de un esclavo.”
- *Robinson Crusoe* y *Los viajes de Gulliver*, novelas de aventuras cuyos protagonistas son, cómo no, masculinos.

Desde el siglo XIX

El libro de 4º de ESO de Octaedro comienza el programa de literatura con el Romanticismo y termina con la literatura hispanoamericana del siglo XX. El libro cita una buena cantidad de obras de la literatura española –solo una de las siete unidades trata la literatura hispanoamericana-, pertenecientes a nuestros clásicos autores de los siglos XIX y XX, pero, en la mayor parte de los casos, se trata de una mera cita sin comentar. Destacamos de su parte expositiva, por nuestro interés específico en cómo se transmiten los roles sociales en cuanto al sexo, algunas de las obras que son comentadas:

- *El estudiante de Salamanca* y *El diablo mundo*. De la primera se dice: “recreación de un donjuán que persigue al fantasma de la mujer a quien

sedujo” y tras un resumen de la obra se presenta al protagonista mediante un fragmento de cuatro estrofas que resaltan la valentía y la grandeza del protagonista, a pesar de su arrogancia y sus vicios. Los tradicionales valores masculinos no son puestos en cuestión como tampoco lo es el donjuanismo.

- Al explicar *La Regenta*, la única obra con protagonista femenino de todas las que el libro comenta, se describe a Ana Ozores como “joven bella y virtuosa, pero inadaptada y enfermiza”, con lo que cualquier posibilidad de reflexionar, a partir de esta obra, sobre los problemas que una sociedad clasista y opresiva puede generar en las mujeres, resulta imposible.

En resumen, al margen de que las obras que nuestros manuales comentan son todas de autoría masculina, ya tratado más arriba, la mayoría de ellas transmite la tradicional manera de entender el reparto de papeles sociales entre los sexos: los varones son los protagonistas principales de las acciones humanas, siendo los héroes, los aventureros, los que sienten y piensan, los que aman o sufren el desamor y lo expresan; las mujeres, por el contrario, son los seres pasivos –en ocasiones, casi objetos- salvados y protegidos o amados por los varones. En muy pocas ocasiones, las obras literarias que se estudian en los niveles de enseñanza secundaria, confieren a las mujeres un papel protagonista, activo e interesante.

Resulta obligado estudiar a nuestros grandes literatos y sus obras. Además de su calidad literaria nos ilustran acerca de la forma de entender la vida de su momento y, por tanto, de las realidades en que varones y mujeres estaban insertos, de los valores y mentalidades de la sociedad de la época. Ahora bien, no encontramos en los libros de texto del siglo XXI –como sería deseable, para conjugar nuestra historia literaria con los objetivos educativos señalados por nuestra legislación, en relación con la igualdad de los sexos– ninguna mínima reflexión que permita al alumnado cuestionar esa determinada manera de entender la realidad, en la mayor parte de los casos, la manera de

entenderla de los escritores –varones-, sino que, por el contrario, se da por buena y se refuerza. Tampoco se aprovechan las obras que cuestionan los tradicionales roles de sexo para incidir en ello. En definitiva, la literatura que los libros de texto siguen transmitiendo a nuestro alumnado de secundaria no colabora con los objetivos de “valorar y respetar la diferencia de sexos y la igualdad de derechos y oportunidades entre ellos. Rechazar los estereotipos que supongan discriminación entre hombres y mujeres”³³ y de “fomentar la igualdad efectiva de derechos y oportunidades entre hombres y mujeres, analizar y valorar críticamente las desigualdades existentes...”³⁴

7. Conclusiones

Como concluíamos en el capítulo anterior, la normativa educativa de nuestro país establece la necesidad de que desde el sistema educativo se cuestione la discriminación femenina y potencie la igualdad de los sexos, a pesar de que las referencias a ello sean escasas y generales.

Por tanto, las editoriales de libros de texto deberían partir de tales objetivos y concretarlos, plasmándolos en su propio discurso. No es así, sin embargo, y lo que nos encontramos, en la particularidad de los libros de texto de Lengua castellana y literatura, tanto en las imágenes como en el texto escrito, es el predominio del mundo masculino y la casi ausencia del femenino y el refuerzo de los estereotipos de género, mediante la selección de autores mayoritariamente varones y de obras literarias –o fragmentos- que repiten los patrones tradicionales asignados a los sexos y proyectan una determinada imagen de las mujeres, presidida por los códigos androcéntricos de los varones que expresan sus deseos, percepciones y actitudes masculinas.

Se minusvaloran las aportaciones literarias de las mujeres, se silencia a muchas de ellas y se evitan obras literarias que pueden darnos otras perspectivas más igualitarias y presentarnos a las mujeres fuertes, valerosas, inteligentes y autónomas, modelos que también existen en nuestra tradición

³³ Objetivo 3.c. del REAL DECRETO 1631/2006, de 29 de diciembre, por el que se establecen las enseñanzas mínimas correspondientes a la Educación Secundaria Obligatoria.

³⁴ Objetivo 3.c. del REAL DECRETO 1467/2007, de 2 de noviembre, por el que se establece la estructura del bachillerato y se fijan sus enseñanzas mínimas.

literaria y que es necesario presentar a las nuevas generaciones, además de por rigor científico, por cumplir con el objetivo de la igualdad de los sexos.

Algunos elementos –insuficientes- que denotan cierta sensibilización con el tema, hemos encontrado, principalmente en los libros de texto más recientes, fruto, quizá, del incremento de la sensibilización social, así como de la autoría femenina del correspondiente libro, más proclive a reflejar su propia experiencia vital.

Otros aspectos positivos los encontramos en la más ajustada explicación del concepto de género gramatical, así como en ciertas alusiones –escasas- que pueden permitir una reflexión sobre el sexismo en el lenguaje.

Pero los libros de texto de Lengua castellana y literatura que se utilizan en nuestras aulas de enseñanza secundaria necesitan de una auténtica transformación que deje de presentar una hegemónica y casi única imagen de las mujeres –sumisas, pasivas y dedicadas en exclusiva a las tareas domésticas- e incorpore sus aportaciones, tanto en la historia de la literatura como en todos los campos de la actividad humana, y ofrezca otros modelos de mujeres, que también han existido y existen, que han rechazado la dominación masculina, que han ocupado los espacios públicos en todos los momentos de la historia y que nos aportan una visión de la identidad femenina más real y más edificante para las chicas de hoy y de siempre.

Capítulo IX

Conclusiones

“La libertad intelectual depende de cosas materiales. La poesía depende de la libertad individual. Y las mujeres siempre hemos sido pobres... Las mujeres han gozado de menos libertad intelectual que los hijos de los esclavos atenienses. Las mujeres no han tenido, pues, la menor oportunidad de escribir poesía. Por eso he insistido tanto sobre el dinero y sobre el tener una habitación propia.”

Virginia Woolf, *Una habitación propia*.

1. Introducción

En este capítulo final exponemos las conclusiones de nuestros análisis en relación con la pregunta inicial, “¿En qué medida el sistema educativo y, en especial, la asignatura de Lengua castellana y Literatura, transmiten sexismo?”. En cada capítulo anterior hemos ido adelantando las conclusiones más significativas de los aspectos analizados en cada uno de ellos. Aquí recogemos una síntesis de los aspectos más relevantes de nuestra investigación, una valoración global relativa a la confirmación –y matización– de nuestra hipótesis inicial, un apunte dirigido a señalar nuevas propuestas de investigación y otro que pretende señalar algunas prioridades en la acción educativa para el avance de la igualdad entre los sexos.

2. Resultados de la investigación: reproducción y transformación de las relaciones de género

La situación subordinada de las mujeres en nuestro país, inscrita en un panorama global de discriminación femenina, tiene unas características propias, ligadas, como no podía ser de otra manera, a las peculiaridades específicas de la reciente historia española, en especial, al peso de cuarenta años de régimen franquista, y al poder que la Iglesia ha representado y aún representa. Son pocos aún los años de vigencia de la democracia para que se puedan modificar unas estructuras sociales y unas mentalidades y símbolos fuertemente asentados históricamente. Para ello, por otra parte, hubiera sido

necesaria una acción política de los diferentes gobiernos democráticos que no se ha dado en la medida que era necesario.

Aspectos esenciales para el desarrollo social y personal de los individuos como la educación o el trabajo profesional les han sido vetados a las mujeres y se las ha relegado a la actividad del cuidado familiar en la esfera privada, durante demasiado tiempo. Los cambios que se han ido produciendo en estos terrenos, aun siendo muy importantes, no han supuesto la total superación de esa situación, quedando mucho por hacer.

Partiendo, precisamente, de esta última consideración -que la discriminación de las mujeres sigue existiendo, a pesar de los avances habidos en su participación social, es decir, del progreso de la igualdad entre los sexos- nos hemos planteado investigar sobre el papel que en ello juegan el sistema educativo y el lenguaje, centrándonos especialmente en el análisis de la asignatura de Lengua castellana y literatura. Nuestra principal tarea ha sido el análisis del discurso -de los discursos- que en este ámbito se producen.

Tanto la educación como el lenguaje son dos poderosos sistemas con los que se transmiten y se construyen percepciones, concepciones del mundo, valores..., por lo tanto, ambos colaboran en la configuración de las identidades de género y de las relaciones entre los géneros. De hecho, ambos han sido objeto de numerosos análisis que han puesto el acento en su papel en la reproducción de unas estructuras sociales de discriminación hacia las mujeres. Ahora bien, puesto que esas estructuras sociales están sufriendo cambios, así como se producen cambios en las mentalidades, nos ha parecido razonable suponer que ambos sistemas también promueven esas transformaciones, a la vez que son influidos por ellas. Esta ha sido nuestra hipótesis, expresada sintéticamente como: el discurso educativo reproduce y transforma las relaciones de género. Y a investigar en qué medida se produce cada una de estas funciones -reproducción y transformación- hemos dedicado nuestra investigación, centrándonos, para ello, en el análisis del sistema educativo y, pormenorizando, en las clases de Lengua castellana y literatura de ESO y Bachillerato, a través de los discursos de los diferentes actores sociales que intervienen. Hemos contrastado el análisis de los datos globales de nuestro país con la situación particular, reflejada en el trabajo de campo, de un instituto

concreto. Ello nos ha permitido el cuestionamiento de algunas consideraciones generales y su formulación de forma más compleja y matizada.

Señalaremos aquí las principales conclusiones obtenidas en nuestra investigación:

A) Se ha incrementado la participación femenina en el sistema educativo

A lo largo de los capítulos IV y V de esta tesis hemos ido dando cuenta de las transformaciones que se han ido produciendo en la participación femenina en nuestro sistema educativo. Transformaciones que han sido, a la vez, objeto y causa de los cambios sociales que ha experimentado la inserción social de las mujeres: aunque de forma lenta y no exenta de etapas de retrocesos, como en la época del franquismo, las mujeres han experimentado un importante incremento de su presencia en el ámbito público, de su incorporación al mercado laboral y a la participación política y social. Si bien no han abandonado su viejo papel de responsables de los cuidados familiares –los hombres no han realizado los correspondientes avances en ese terreno–, la mayoría de la sociedad comparte la idea de que las mujeres pueden y deben ejercer trabajos, profesiones y responsabilidades, históricamente reservados a los varones.

Su mayor participación en el sistema educativo se plasma tanto en el terreno docente como en el discente. En el primer caso, el avance no es tanto por lo que respecta a su presencia globalmente considerada, pues ya desde finales del siglo XIX la profesión empieza a feminizarse, siendo una de las profesiones típicamente femeninas, sino por lo que se refiere a la mejora de su posición dentro del sistema educativo.

Los datos que recogemos en el capítulo V de esta tesis nos muestran que, en la última década, el porcentaje de profesoras universitarias se ha incrementado en 3,5 puntos y el de profesoras de secundaria en 4,1. Por el contrario, ha disminuido el de profesoras de infantil y primaria en otros 4,1 puntos, lo que también consideramos un pequeño avance, pues significa que en estos niveles más bajos del sistema educativo, los realmente feminizados, estereotipadamente considerados como “extensión” del papel maternal, están

incorporándose los varones, en la misma medida en que se retiran las mujeres, un buen elemento para la ruptura del estereotipo.

Por lo que respecta a los órganos de dirección de los centros de Primaria y de los de Secundaria, otro elemento de interés para esa expresión, en los últimos 20 años las mujeres han mejorado su participación en más de 11 y más de 8 puntos porcentuales, respectivamente.

El acercamiento al equilibrio de sexos en cada nivel educativo, así como en la composición de los equipos de dirección de los centros, suponen para el alumnado el avance proporcional de la expresión de una imagen igualitaria entre los sexos.

Conclusiones similares podemos deducir del otro aspecto analizado para medir la presencia según el sexo del profesorado en los centros educativos: se está produciendo una menor asignación estereotipada a las diferentes asignaturas del *currículum* –ciencias, para los varones; humanidades, para las mujeres-.

Todos los datos nos indican que la participación del profesorado, en relación con su sexo, en los centros educativos tiende a ser más igualitaria. Ahora bien, la discriminación sigue siendo un hecho, a la vista de los tres aspectos analizados.

Si nos referimos al alumnado, las transformaciones que se han dado no dejan lugar a dudas: el tan debatido fracaso escolar en España es principalmente masculino -34,5 por 100, frente a 22 por 100 en las mujeres-; las tasas de abandono escolar prematuro son de un 38 por 100 para los varones, frente a un 25,7 por 100 para las mujeres¹; las mujeres son mayoría en todos los niveles educativos, excepto en la formación profesional, aunque también aquí se incrementa su presencia...

La universalización de la escuela mixta ha supuesto un factor de progreso para toda la población y, especialmente, para las mujeres (Subirats, 2010). Un dato significativo: si atendemos al nivel educativo más alto, entre 1982 y 2007, se ha multiplicado por 5,1 el porcentaje de mujeres que ha

¹ Estos datos se refieren al curso escolar 2007-2008. Con la crisis económica y las mayores dificultades para el acceso al mercado laboral, las cifras de abandono escolar prematuro han descendido, siendo en 2010 de un 33,5 por 100 y un 23,1 por 100 respectivamente para hombres y mujeres.

alcanzado un título universitario (en el caso de los hombres ese porcentaje se ha multiplicado por 3,3).

Y es que la escuela se ha revelado como un lugar de menor discriminación para las mujeres, tanto por el hecho de representar una realidad más democrática, como por el hecho de que la educación familiar de las niñas las prepara mejor para las exigencias de la institución escolar.

B) Falta un compromiso real con el objetivo de igualdad de los sexos

Los discursos mayoritarios de los tres componentes fundamentales de la institución educativa, cuyo discurso se entiende 'autorizado' –legislación, libros de texto y profesorado-, coinciden en una característica: la consideración de la existencia de la discriminación social de las mujeres y, sobre todo, la importancia de que el sistema educativo la combata, es una cuestión formal que no va acompañada de la suficiente reflexión y de la implicación personal, colectiva e institucional, reflexión e implicación sin las cuales no se pueden acometer las necesarias tareas para la superación de una realidad en cuya valoración todos concuerdan.

Destacamos en especial, dado su carácter de mediador directo con el alumnado, el papel del profesorado. Como hemos comprobado al analizar su discurso, la mayoría del profesorado no es consciente del papel que puede jugar el sistema educativo, tanto para mantener una determinada situación social como para transformarla, para ser un motor de cambio. Así mismo, no es consciente de los efectos que su propia práctica educativa y el *currículum* oculto que sus actitudes representan, producen, en relación con el mantenimiento de la discriminación y el reforzamiento de la desigualdad entre los sexos, puesto que, a pesar de que su discurso mantiene determinados estereotipos sexistas, sitúan siempre en 'otros' la responsabilidad de la desigualdad, negando la suya propia.

Esta concepción formalista del objetivo de la igualdad entre los sexos tiene una clara repercusión en, al menos, tres aspectos:

1) El *currículum* educativo sigue siendo androcéntrico

Si atendemos a los contenidos de la educación, al *currículum*, constatamos el mantenimiento de la perspectiva masculina y la inexistencia de las mujeres y de sus aportaciones en todos los campos del saber humano.

Androcentrismo de los contenidos curriculares y ocultación de las mujeres, que resulta patente en los discursos de la legislación, de los libros de texto y del profesorado, que hemos analizado en esta tesis.

La posición predominante en todos ellos confluye en la desvalorización como objeto de aprendizaje, en el ámbito de las enseñanzas de régimen general, de todo el conjunto de saberes vinculados al ámbito doméstico, con lo que, por un lado, se desvalorizan las actividades y conocimientos más relacionados con lo femenino y, por otro, se obvia la importancia de una competencia básica para el desarrollo, tanto de la autonomía individual como de las relaciones sociales, como es el aprendizaje de tareas domésticas y de cuidado de las personas.

Si atendemos a los propios contenidos establecidos, los vinculados al ámbito de lo público, de nuevo nos encontramos con la ausencia de las aportaciones de las mujeres en muchos de los campos o con una ínfima presencia en alguno de ellos, como en el caso de la literatura, comparada con la abundante referencia a las aportaciones de los varones.

Los libros de texto, que podrían concretar las estipulaciones normativas generales dando cabida a las mujeres y sus aportaciones, sobre todo después de las múltiples investigaciones que han puesto de manifiesto la existencia de mujeres valerosas en todos los campos del saber, siguen recogiendo casi exclusivamente el mundo masculino como si fuera el único existente. Los manuales de texto de lengua y literatura discriminan a las mujeres, al presentarlas, tanto en las imágenes como en las referencias verbales, en mucha menor medida que los varones, y, especialmente, al no recoger sus obras literarias y restarles importancia, en comparación con la presencia e importancia que se les concede a los autores masculinos y sus obras.

La mayoría del profesorado, por otra parte, adolece de una formación adecuada en esta materia, pues se le ha formado bajo las mismas pautas androcéntricas que aquí estamos señalando, y las correspondientes

administraciones educativas no han realizado las actuaciones necesarias para, desde la formación permanente, completar sus conocimientos en relación con la contribución femenina a la cultura en todos los ámbitos. Solo una minoría ha podido acceder a este tipo de formación y la transmite a su alumnado, realizando importantes innovaciones educativas, insuficientemente conocidas y extendidas.

Esta generalizada invisibilidad femenina supone, además de la constatación de la no neutralidad del *currículum*, una injusta discriminación hacia las mujeres, así como la privación de determinados conocimientos al conjunto del alumnado y la ausencia de importantes modelos femeninos con que las niñas puedan identificarse en la construcción de su identidad.

2) Se mantienen los estereotipos de género

En todas las prácticas discursivas analizadas hemos podido comprobar cómo, junto con declaraciones a favor de la igualdad entre los sexos, pervive un alto grado de formulaciones estereotipadas que, en ocasiones, parecen caer en contradicción con prácticas sociales que han superado el estereotipo sexista.

Así, hemos comprobado que los libros de texto, tanto en su discurso verbal como en su discurso icónico, no dejan de mostrar una visión estereotipada, que no se corresponde con una realidad que se ha transformado enormemente, tanto en el aspecto de las identidades masculinas y femeninas, como en el de las relaciones que se mantienen entre los sexos. Por un lado, se prodigan abundantemente las representaciones masculinas y las actividades consideradas socialmente propias de los varones y, por otro, se evitan las representaciones femeninas y las actividades consideradas de mujeres, tanto en las imágenes como en la selección de obras o fragmentos literarios. Se utiliza repetidamente la estrategia de la ‘manipulación discursiva’ (Van Dijck, 2006), al generalizar el mundo masculino, presentándolo como si fuera el único y universal.

En el profesorado, igualmente, con ciertas diferencias en función del sexo y de la edad, encontramos una posición discursiva predominante que pone de manifiesto la existencia de estereotipos de género en la interpretación del

reparto de trabajo, considerando “natural” determinados aspectos de una socialización diferenciada de roles en función del sexo. Y ello enmarcado dentro de un discurso favorable a la igualdad de los sexos, que se convierte, así, en una defensa formalista, retórica, que supone una escasa, y contradictoria, transmisión al alumnado de mecanismos de transformación de una realidad discriminatoria para las mujeres.

Mediante estrategias lingüísticas como el ‘deslindamiento’, el discurso del profesorado culpa a ‘otros’ del mantenimiento del sexismo, un ‘otros’ que, en ocasiones, tiene como referente a las propias mujeres, y que conlleva una serie de ‘polarizaciones’ –yo/la sociedad; hombres/mujeres...-, estrategia discursiva con la que se pretende hacer desaparecer la ‘agencia’ individual y/o masculina en la pervivencia de la discriminación de las mujeres. La utilización de estrategias discursivas como la ‘argumentación’ o la ‘narración’ sirven, en otras ocasiones, para la justificación de la existencia de las desigualdades entre los sexos.

En el discurso del alumnado, cuyas familias, en muchos casos, no responden al modelo tradicional de hombre proveedor/mujer cuidadora, hemos encontrado un rechazo claro de la discriminación femenina, rechazo expresado con mayor contundencia emocional en el caso del discurso femenino, que nos muestra su implicación como víctima de una situación de desigualdad. También se recurre, como en el caso del profesorado, a estrategias discursivas de ‘polarización’ –nosotros/ellas o nosotras/ellos- que buscan la culpabilización del otro sexo en el mantenimiento de la situación.

Unas posiciones discursivas, las del alumnado, más defensoras de la igualdad de los sexos que las del profesorado que, sin embargo, aún conviven con el mantenimiento de algún estereotipo, como el que adjudica un papel especial en la atención a los hijos por parte de las mujeres, por el hecho de ser ellas quienes paren.

3) Hay ausencia de planificación del cuestionamiento del sexismo y del fomento de la igualdad entre los sexos

Las leyes educativas de la democracia, especialmente la LOGSE y la LOE, establecen que uno de los fines de la educación debe ser acabar con los

estereotipos y los comportamientos sexistas, lo que, como hemos señalado, es coincidente con un discurso social mayoritario, que defiende la igualdad de los sexos. Ahora bien, tales declaraciones y objetivos no van acompañados, ni en la normativa ni en la generalidad de las prácticas educativas, de una sistematización de las acciones dirigidas a conseguirlos.

Como las propias leyes indican, el aprendizaje de los valores individuales y colectivos reconocidos por nuestra sociedad democrática debe impregnar todas las áreas del *currículum*, es decir, debe tener un tratamiento educativo transversal, puesto que este aspecto de la educación tiene un componente eminentemente vivencial, que implica la necesidad de ejercer los valores democráticos en todos los ámbitos de la vida.

El peso de los contenidos académicos en cada una de las asignaturas es grande, tanto por lo que se refiere a su cantidad como por las exigencias de concreción en objetivos, contenidos y criterios de evaluación que la normativa establece. Exigencias que están ausentes en el caso de la educación en valores. Unas y otras razones se unen para dificultar una atención planificada y sistemática de los diferentes valores a tratar en cada una de las unidades didácticas de cada asignatura.

La visión utilitarista y mercantilista de la educación (Torres, 2006) impone unos contenidos motivados por intereses pragmáticos, dejando como mero adorno las cuestiones relativas a un desarrollo integral y, más concretamente, las relativas a la educación en valores

A ello hay que añadir el hecho comentado más arriba de una insuficiente sensibilización y formación de la mayoría del profesorado, cuyo discurso formal a favor de la igualdad convive con el mantenimiento de los tradicionales estereotipos sexistas, lo que origina una clara desconsideración del papel que debe jugar la educación en la superación del sexismo y la consecución de la igualdad real entre varones y mujeres.

Los libros de texto tampoco contienen propuestas de trabajo que faciliten, en cada una de sus unidades, el tratamiento transversalizado del valor de la igualdad de los sexos. Por el contrario, como hemos visto, están plagados de aspectos sexistas.

Por último, las asignaturas Educación para la ciudadanía y los derechos humanos y Ética, concebidas como oportunidad para conocer y reflexionar y sensibilizar en los valores democráticos, entre ellos, el de la igualdad de los sexos, cuentan con escasísimo tiempo de dedicación en el *currículum* escolar, como se ha visto.

C) El lenguaje se está modificando y aparecen nuevos discursos no sexistas

En las últimas décadas estamos asistiendo a una importante reflexión social sobre el lenguaje, a partir de la consideración de que mediante él se transmite sexismo. Determinados sectores sociales, en especial, el movimiento feminista, han puesto de manifiesto la existencia de múltiples aspectos, tanto gramaticales como léxicos y discursivos, que ocultan, minusvaloran e, incluso, denigran a las mujeres.

Este cuestionamiento del lenguaje pone de manifiesto que el lenguaje es una práctica social y que, como tal, se da una relación bidireccional entre un hecho discursivo concreto y las estructuras sociales que lo enmarcan, de tal manera que ambos se influyen y condicionan mutuamente. De ahí el interés del feminismo por realizar modificaciones en el lenguaje que puedan, a su vez, contribuir a los cambios en las estructuras sociales que mantienen la opresión de las mujeres.

Expresiones del debate social sobre el sexismo del lenguaje se han dado repetidas veces. Muy recientemente, la que ha gozado de mayor repercusión pública, ha sido protagonizada por varios académicos de la RAE², a partir de su informe crítico de algunas guías de lenguaje no sexista.

Durante todo este tiempo –más de veinte años, desde la aparición de la publicación *Igualdad de sexos en el lenguaje*, de la Comisión de terminología del Comité para la igualdad entre mujeres y hombres del Consejo de Europa–, salpicado por diversos momentos en que la polémica se ha hecho más patente, al saltar a los medios de comunicación, el discurso se ha ido transformando,

² Informe “Sexismo lingüístico y visibilidad de la mujer”, publicado en el periódico *El País* el 4 de marzo de 2012 y firmado por Ignacio Bosque, 24 académicos y académicas de la RAE y 7 académicos y académicas correspondientes.

como hemos explicado en el capítulo VI de esta tesis. La propia RAE, institución esencialmente conservadora, pues no registra los cambios en el lenguaje hasta que estos no están fuertemente asentados socialmente, ha registrado ya muchos de ellos. Veamos solo un significativo ejemplo, extraído del mismo académico, Ignacio Bosque, en dos publicaciones de fechas diferentes:

“Sobre la palabra *jueza*, que menciona en su artículo la señora Rubiales, dirá la próxima Gramática que es de uso común en la Argentina, Venezuela o Costa Rica, entre otros países, si bien no se ha extendido en México ni en España. ¿Debería decir otra cosa?” (“La RAE, las palabras y las personas”. Ignacio Bosque. *El País*, 5/XII/06.)

“Nadie considera controvertida la propuesta de extender la formación de pares morfológicos a los nombres de profesiones y cargos (*ingeniero-ingeniera*, etc.), hoy universalmente aceptada. Aun así, no parecen admitir estas guías que una profesional de la judicatura pueda elegir entre ser jueza o ser juez, ni que una licenciada en Medicina pueda escoger entre ser llamada *médica* o *médico*, a pesar de que se ha constatado en múltiples casos que existen preferencias geográficas, además de personales, por una u otra denominación.” (“Sexismo lingüístico y visibilidad de la mujer”. Ignacio Bosque. *El País* 4/III/12)

Menos de 6 años separan ambos fragmentos y es evidente el matiz de diferenciación existente en relación con la percepción que un importante académico tiene de los cambios en el comportamiento lingüístico de los hablantes: en 2006, I. Bosque (y la RAE) considera que *jueza* no es usual en España, mientras que, en 2012, él mismo (y otros 24 académicos y académicas de la RAE, más 7 académicos y académicas correspondientes) considera que la utilización de *jueza* es, en nuestra lengua y en nuestro país, opcional.

Junto con la pervivencia de discursos sexistas, encontramos ya muchas muestras de discursos alternativos que cuestionan que el masculino genérico o términos como *hombre* tengan la capacidad de incluir referentes femeninos y

que buscan visibilizar a las mujeres, nombrándolas. En otros casos encontramos muestras de vacilación en un mismo discurso. Todo ello es prueba de la influencia de estas nuevas formas discursivas, algunas de las cuales van ganando aceptación social; otras, sin embargo, son utilizadas solo en contextos formales.

Esta preocupación por el sexismo en la práctica social del lenguaje está presente también en el ámbito educativo, si bien, de forma insuficiente. Es recogida por la normativa –“el lenguaje [...] debe ser instrumento para la igualdad...”-, dice la primera competencia básica, la competencia en comunicación lingüística-, pero el objetivo no va acompañado de la necesaria exigencia de concreción en desarrollo de instrumentos para lograrlo. Como hemos citado antes, en relación con la educación en valores, estos aspectos educativos quedan relegados a meras fórmulas retóricas, ante la primacía de los contenidos memorísticos de siempre.

Tanto el profesorado como el alumnado son conscientes de la existencia de sexismo en el lenguaje, aunque ni un actor social ni otro le concede demasiada importancia. Sí son partidarios de modificar determinados usos, como en el caso de los nombres femeninos de las profesiones, pero, sobre todo, se muestran escépticos ante las posibilidades de cambiar determinados usos, como el del masculino genérico.

En cuanto a los libros de texto, son escasas las alusiones a este problema y su tratamiento no siempre es el más adecuado para el logro de la reflexión lingüística por parte del alumnado.

D) Existen importantes innovaciones y experiencias coeducativas

Un sector minoritario de docentes, animado, en unas ocasiones, por instituciones creadas por la propia administración educativa –centros de profesorado, centros de recursos...-, en otras, por organizaciones autónomas del profesorado –movimientos de renovación pedagógica, organizaciones sindicales, feministas...-, han llevado a su práctica docente importantes experiencias coeducativas, especialmente en torno a la celebración del 8 de marzo, y, en algunos casos, proyectos coeducativos de centro, que se

mantienen un curso tras otro, gracias al mantenimiento de equipos de profesores fuertemente sensibilizados con el objetivo de igualdad de los sexos.

El alumnado de estos centros tiene la suerte de participar en un modelo educativo que presta atención a la formación integral de la persona, que fomenta el desarrollo de valores igualitarios y solidarios..., una educación de indudable interés democrático.

Contamos con la edición de muchas de esas experiencias innovadoras, así como de guías de coeducación de diverso tipo; ahora bien, su difusión no llega a la generalidad del profesorado y de los centros educativos de nuestro país, quedando su conocimiento reducido a esa minoría que está sensibilizada y preocupada por la puesta en práctica de una enseñanza coeducadora. La acción institucional para dar a conocer estas prácticas y aportaciones para la coeducación, así como, a su vez, para fomentarlas en el conjunto de los centros, no es suficiente.

3. Confirmación y matización de la tesis inicial: reproducción y débiles elementos de transformación

El repaso somero de la situación del sistema educativo en relación con la desigualdad de los sexos, que hemos realizado en el apartado anterior, exponiendo las principales conclusiones obtenidas en relación con los aspectos que han sido analizados a lo largo de los capítulos de esta tesis, nos muestra un panorama ciertamente ambivalente. La escuela –como entidad donde se concreta y se plasma todo el sistema educativo-, y de acuerdo con Fernandez Enguita (2001:27), no deja de ser un lugar contradictorio que reproduce una sociedad contradictoria en una relación contradictoria.

Así, junto con el mantenimiento de los estereotipos de siempre, encontramos avances importantes, que fomentan unos modelos de género alternativos, que rompen con los modelos tradicionales. En la escuela se mantienen un buen puñado de elementos que reproducen los rasgos de la sociedad predominantemente sexista en la que se inserta, pero, puesto que los actores sociales que en ella intervienen no son seres pasivos (Apple, 1996; Rotger, 1995; Torres, 1993), encontramos también elementos de ruptura con el sexismo, de transformación, plasmación de las luchas y de los avances en

igualdad entre los sexos que se dan en todos los ámbitos sociales. Esta era nuestra hipótesis inicial y el análisis realizado ha venido a confirmarla.

Al iniciar nuestro trabajo, partíamos de la consideración de que el sistema educativo cumplía tanto la función reproductora de desigualdad entre los sexos como, a la vez, la función transformadora de esta sociedad desigual –nuestra hipótesis-, pero no teníamos una conciencia clara del grado de participación de cada una de estas funciones. De ahí que nos planteáramos nuestra pregunta para la investigación de forma cuantitativa -¿En qué medida...?-, tratando de expresar ambas funciones en los mismos términos, formulación deseable, además, desde la perspectiva de la pretensión de un análisis objetivo, exento de prejuicios.

Pues bien, finalizada la investigación y confirmada nuestra hipótesis, es necesario responder a nuestra pregunta y ajustar, con ello, el grado de cumplimiento de cada una de estas dos funciones del sistema educativo, diciendo que los elementos de transformación de las relaciones entre los sexos son débiles, predominando los aspectos que refuerzan el sexismo y, por tanto, hoy, la función reproductora tiene la supremacía.

La institución educativa, a pesar de haber incorporado características democráticas, es una institución jerarquizada, donde determinados actores sociales gozan de autoridad y cuyo discurso *autorizado* y *legitimado* por la propia *institución* (Martín Rojo y Whittaker, 1998) es, fundamentalmente, un discurso mantenedor de estereotipos de género, de androcentrismo y de desigualdad, siendo minoritarias las formaciones discursivas favorecedoras de la igualdad entre los sexos.

Es previsible que el futuro siga deparándonos cambios favorables, que la carrera por la igualdad sea algo imparable y que sigamos avanzando en la extensión de una enseñanza coeducadora, pero todo está por ver y no están descartados los retrocesos, como en otras etapas históricas. Lo que sí parece evidente es la lentitud de la marcha, tanto más lenta cuanto menos acciones de los poderes públicos se preocupen de promover que los actores sociales que intervienen en la educación estén sensibilizados y dispongan de los recursos necesarios para el fomento de la igualdad efectiva entre hombres y mujeres, uno de los principios de la educación, según nuestra máxima ley educativa.

4. Nuevas líneas de investigación

En nuestro trabajo hemos dado prioridad al análisis del discurso de los agentes sociales que tienen (Durant, 1998; Van Dijk, 2000b; Wodak, 2003a) la capacidad de ejercer el *poder hegemónico* que da la *institución*, es decir, la legislación producida por la administración educativa, los libros de texto y el profesorado, y, en cada caso, tanto los discursos predominantes como –en menor proporción– los discursos producidos desde los grupos alternativos y minoritarios, pues nos interesaba principalmente conocer nuestro objeto desde la perspectiva de cómo se transmiten las identidades de género y los roles sociales asociados a los géneros.

En lo que respecta al alumnado, el receptor del proceso educativo, hemos tratado especialmente lo que se refiere a los resultados académicos en función del sexo, pues es muy significativa la diferencia entre chicos y chicas y, sobre todo, es muy importante la supremacía femenina en el nivel formativo de la población: el porcentaje de mujeres de 25 a 34 años con nivel de educación superior y doctorado es del 44,8 por 100, frente al 33,7 por 100 en el caso de los varones del mismo grupo de edad³. Es en este aspecto en el que el sistema educativo se nos ha mostrado menos discriminador hacia las mujeres y, como señala Bourdieu (1988), este acceso de las mujeres a la enseñanza superior posibilita cambios importantes en la división del trabajo en función del sexo. Pero ha sido secundario el análisis del discurso del alumnado, en relación a su representación de los géneros y de las relaciones entre ellos, o a cuáles son sus percepciones sobre el papel de la escuela en la transmisión de los géneros... Sobre estas cuestiones solo hemos hecho algunos apuntes, a partir de otras investigaciones, varios grupos de discusión y algunas encuestas y trabajos en la clase de Lengua, obteniendo algunas conclusiones que nos indican que entre el alumnado se encuentran posiciones discursivas más acordes con la igualdad entre los sexos que entre el profesorado.

Apuntamos, así pues, dos líneas de investigación de indudable interés:

³ *Mujeres y hombres en España, 2011.*

a) Cómo recoge el alumnado lo transmitido por los otros actores sociales con poder y autoridad legitimados, cómo se enfrenta a la variedad de imágenes, a veces contradictorias, que le llegan de todos los agentes presentes en la escuela y también de fuera de la escuela y, sobre todo, cómo, de forma activa, da sentido a todo ello y se forma su propia identidad y su propio marco de referencia para su inserción social como persona sexuada.

Será preciso tener en cuenta, además, la diversidad del alumnado: aspectos básicos como su sexo, su origen familiar o el tipo de población en el que vive, darán lugar, seguramente, a una rica variedad de posiciones discursivas.

b) Qué nivel de implantación en los centros educativos tienen los discursos alternativos de los actores sociales que gozan de autoridad, en especial, el del profesorado.

Será importante conocer, por un lado, a partir de análisis cuantitativos, qué volumen de profesorado y de alumnado está participando en experiencias coeducativas, ya sean puntuales, ya sean proyectos permanentes de centro, de asignatura... Y, por otro, mediante análisis cualitativos, qué contenidos discursivos en relación con la igualdad de los sexos se transmiten a través de esas experiencias, en qué aspectos se pone el acento, qué tipo de metodología aplican, qué valoración de resultados realizan los actores implicados...

5. Propuestas de avance

En el camino del avance hacia la igualdad de los sexos, nos parece adecuado formular algunas propuestas que, por lo que respecta a los contenidos incluidos en nuestro ámbito de análisis, necesitarían ser objeto de acciones decididas por parte de los diferentes actores sociales cuya situación en el sistema educativo les confiere *autoridad*, a los diferentes niveles, en especial, por parte de las administraciones educativas, pero sin olvidar que el profesorado es un actor fundamental en la tarea que nos ocupa y que puede y debe realizar una práctica coeducativa, más allá de que las administraciones no desempeñen el papel que, por otra parte, debe serles exigido.

a) Formación inicial y permanente del profesorado. Una formación que parta de la sensibilización ante la discriminación femenina y que le dé recursos para llevar a cabo su tarea.

b) Dotación de medios humanos y recursos materiales a todos los centros educativos, empezando por llevar a la práctica lo estipulado por la LOE, que todos los consejos escolares de los centros designen a una persona para impulsar medidas educativas en el centro que fomenten la igualdad real y efectiva entre hombres y mujeres.

c) Fomento de la reflexión sobre el lenguaje, como objetivo específico en las clases de Lengua, pero también como objetivo general de todas las asignaturas del *currículum* de Secundaria, pues la comunicación lingüística debe ser también un instrumento para la igualdad.

d) Actuaciones dirigidas a incluir las aportaciones de las mujeres en el *currículum*. Desde la exigencia a las editoriales de libros de texto hasta la elaboración y difusión de materiales específicos que lleguen a todos los centros educativos del país. Incorporar la vida y obra de muchas mujeres sabias, hoy desconocidas, al *currículum* escolar es hacerles justicia a ellas mismas, combatir el androcentrismo de la ciencia y ofrecer al alumnado, en especial a las chicas, unos valerosos modelos femeninos con los que puedan identificarse.

ANEXOS

ANEXO 1

Trabajo de campo con el profesorado

A.- Ítems para el grupo de debate

1. Comentarios sobre la siguiente tabla, en relación con el trabajo:

MERCADO LABORAL Y TRABAJO EN EL HOGAR

	mujeres	Hombres
Tasa de actividad (1)	47,8 %	69,5 %
Tasa de empleo (1)	42,5 %	65,3 %
Tasa de paro (1)	11,1 %	6,0 %
Índice de temporalidad (1)	37,4 %	32,6 %
Diferencia salarial (2)	28,7 %	
Permisos de maternidad año 2003 (3)	236.743	3.215
Tiempo de dedicación al hogar (4)	4 hs 50 min	2 hs 6 min

2. Comentarios sobre la siguiente tabla:

Distribución del alumnado de Bachillerato de este instituto. Curso 2006/07														
	1º							2º						
	Ciencias		Human.		Total			Ciencias		Human.		Total		
	Nº	%	Nº	%	Nº	% Cs	% Hs	Nº	%	Nº	%	Nº	% Cs	% Hs
Chicos	18	49	16	34	34	53	47	25	61	28	53	53	47	53
Chicas	19	51	31	66	50	38	62	16	39	25	47	41	39	61
Total	37	100	47	100	84	44	56	41	100	53	100	94	44	56

3. Comentarios sobre estas definiciones del DRAE

gobernanta. 1. f. Mujer que en los grandes hoteles tiene a su cargo el servicio de un piso en lo tocante a limpieza de habitaciones, conservación del mobiliario, alfombras y demás enseres./ 2. f. Encargada de la administración de una casa o institución.

gobernante. (Del ant. part. act. de gobernar)./ 1. adj. Que gobierna. Partido gobernante. U. m. c. s./ 2. m. coloq. Hombre que se mete a gobernar algo.

jueza./ 1. f. Mujer que desempeña el cargo de juez./ 2. f. coloq. p. us. Mujer del juez.

médica./ 1. f. V. médico1./ médico1, ca. / (Del lat. medicus)./ 1. adj. Perteneciente o relativo a la medicina./ 2. m. y f. Persona legalmente autorizada para profesar y ejercer la medicina. / MORF. U. t. la forma en m. para designar el f. *Julia es médico.*/ 3. f. coloq. desus. Mujer del médico.

coronela./ 1. adj. Se decía de la compañía, bandera y otras cosas que pertenecían al coronel./ 2. f. coloq. Mujer del coronel.

ferroviario, ria./ 1. adj. Perteneciente o relativo a las vías férreas./ 2. m. Empleado de ferrocarriles.

4. Opinión sobre la utilización del plural masculino como masculino y como genérico. Comentarios sobre el siguiente texto (titular y entradilla de la noticia):

EL PAÍS, lunes 30 de julio de 1990

El servicio militar es inútil y desagradable según una encuesta oficial

Defensa admite que solo el 15% de los jóvenes está a favor de la ‘mili’

La realización del servicio militar no beneficia a los jóvenes, sino que constituye una experiencia más bien desagradable, costosa económicamente para las familias, que no enseña nada útil para la vida civil y ni siquiera sirve para obtener una adecuada formación castrense. Solo un 15% se pronuncia a favor de la mili, frente a un 48% que lo hace por un ejército totalmente profesional. Estos son los resultados más llamativos de una encuesta realizada entre varones de 16 a 24 años por Defensa y el Centro de Investigación Sociológica (CIS).

5. Comentarios sobre la siguiente tabla:

	Escritores	%	Escritoras	%
Mención	602	94,20	37	5,79
Imagen / foto	42	95,45	2	4,54
Guía de lectura	6	100	0	0
Propuesta lectura	25	89,28	3	10,71

Lengua viva 4 ESO. Octaedro. Edición 2001

B.- Ítems para encuestas individuales:

1) ¿Quiénes son mejores alumnos?

los chicos ☐

las chicas ☐

indistintamente ☐

2) ¿Quiénes sacan mejores notas?

los chicos ☐

las chicas ☐

indistintamente ☐

3) ¿Quiénes atienden más en clase?

los chicos ☐

las chicas ☐

indistintamente ☐

4) ¿Quiénes trabajan más?

los chicos ☐

las chicas ☐

indistintamente ☐

5) ¿Quiénes participan más en clase?

los chicos ☐

las chicas ☐

indistintamente ☐

6) Prefieres enseñar

a chicos ☐

a chicas ☐

indistintamente ☐

Transcripción de la sesión de debate con el profesorado del Departamento de Lengua castellana y Literatura

Componentes: Luisa, Guillermo, María, César, Paco y Carmen.¹

1 Sobre el reparto del trabajo

2 *Luisa:* El trabajo está desigualmente distribuido, pero yo sí que creo que, en
3 general, las generaciones más jóvenes, incluso más jóvenes que yo (yo lo veo
4 en el caso de mis primos, que son algo más jóvenes que yo, que pueden tener
5 sobre los 40), sí distribuyen ya mejor el trabajo de casa. Y si tienen que
6 renunciar ellos, porque su mujer en el trabajo lo tenga más fácil para ascender
7 o lo que sea, sí renuncian. Yo creo que está mejor repartido; estoy hablando de
8 gente con 40 años.

9 *Guillermo:* La mayoría de la gente considera que estas diferencias en las tasas
10 es lo tradicional, es decir no se considera una discriminación

11 *María:* Sí, lo ven como algo normal

12 *Guillermo:* Sí, el hombre trabaja y las mujeres, sobre todo las de cierta edad,
13 entre 40 y 60 años, hay una convicción de que el hombre es el que trabaja y la
14 mujer se queda en casa

15 *César:* pero la gente joven ya no...

16 *Guillermo:* En mi pueblo lo que se piensa es que la mujer tiene que quedarse
17 en casa cuidando a los niños, y ellas, convencidas, lo consideran impropio de
18 ellas hacer otra actividad que no sea estar en casa.

19 *Carmen:* Y en el caso del paro, fijaos que es casi el doble el de las mujeres...

20 *Luisa:* Sí, resulta muy sorprendente... Yo creo que en la empresa privada se
21 tiende a contratar más a hombres que a mujeres. La mujer en edad de tener
22 hijos, el empresario tiende a contratar a los hombres... En el caso del
23 funcionario es otra cosa, yo creo que es más igualitario, no se crean tantas
24 diferencias, pero... en el mundo de la empresa se sigue prefiriendo a los
25 hombres.

26 *Carmen:* Claro, como sigue recayendo en las mujeres el trabajo de cuidados...

27 *Luisa:* Se tiene en cuenta eso, claro.

¹ Los nombres son ficticios, salvo el de quien modera la sesión, Carmen, autora de esta tesis. El sexo del nombre ficticio coincide con el real.

- 28 *Carmen:* En el caso de la tasa de paro, en jóvenes, hasta 30 años, también es
29 5 puntos por arriba las chicas.
- 30 *Guillermo:* Pero muchas chicas consiguen trabajo en los grandes almacenes,
31 encuentran trabajo con más facilidad que los chicos.
- 32 *Carmen:* Pero hay más paro entre las chicas
- 33 *Paco:* Y eso que el nivel académico es más brillante
- 34 *César:* Tienen mejores expedientes las chicas que los chicos, pero a la hora de
35 encontrar trabajo existe todavía...
- 36 *Paco:* Existe ese condicionamiento a la hora de elegir...
- 37 *Carmen:* Sí, el tema de los hijos.
- 38 *Paco:* Claro, las mujeres cogen permisos.
- 39 *Guillermo:* Sí, la culpa la tienen los empresarios. Ellos piensan, si esta mujer va
40 a estar cogiendo permisos... y como en algunos sitios también tienen derecho
41 ciertos días del mes...
- 42 *Carmen:* Por eso una cuestión importante es el permiso de paternidad.
- 43 *Paco:* Sí, pero más.
- 44 *Guillermo:* La sociedad no va a aceptar que sea el mismo el permiso de
45 paternidad que el de maternidad.
- 46 *Paco:* Y yo me pregunto cómo en algunos países es tanto tiempo el permiso de
47 maternidad... si a la hora de la contratación, que se mira tanto esta cuestión...
- 48 *César:* En esas sociedades (nórdicas) llevan muchos años de ventaja, la
49 sociedad está mucho más avanzada
- 50 *Paco:* Y lo ven con mucha más naturalidad. Y está más equiparado hombre y
51 mujer, que aquí.
- 52 *César:* Independientemente de que se tiene que tender a la igualdad, yo pienso
53 que quien mejor cuida al niño, al bebé, es la madre, sobre todo en el periodo de
54 lactancia, independientemente de que luego el padre se implique, cambiando
55 pañales..., pero ahí hay una labor de la madre... Y yo creo que los empresarios
56 lo saben. Y saben que hay un mínimo de tiempo, un mes o lo que sea, que
57 efectivamente, la madre es la que tiene que estar ahí porque hay una unión
58 especial entre el bebé y la madre, más que entre el bebé y el padre; el bebé, a
59 quien reconoce es a la madre, eso es algo natural en el ser humano y va a ser
60 muy difícil cambiarlo por muchas leyes que haya de igualdad..., en este caso
61 los empresarios van a tener su parte de...
- 62 *Guillermo:* ...donde agarrarse.

- 63 *Carmen:* Fijaos en los permisos de maternidad del año 2003...
- 64 *César:* Es una diferencia tremenda
- 65 *Guillermo:* Yo lo veo lógico esto. Además, se llama permiso de 'maternidad'... A
- 66 mí me parece incluso excesivo que 3215 hombres en el año 2003 hayan cogido
- 67 el permiso de maternidad, ¿se cambiaron los papeles?
- 68 *Luisa:* Los permisos de maternidad sí que sigue asumiéndolos la mujer, pero yo
- 69 creo que es lógico, porque ahí se ha producido...
- 70 *Carmen:* Pero para eso son las 6 primeras semanas de obligado cumplimiento
- 71 para la madre, por el restablecimiento, pero las otras diez las pueden coger los
- 72 hombres
- 73 *Luisa:* Pero yo creo que no es que el hombre no quiera; yo creo que es la mujer
- 74 la que prefiere cogerlo ella; entonces yo, mientras sea que lo quiera coger la
- 75 mujer, por los motivos que sea... no me parece
- 76 *Carmen:* Suele ser, bueno, en este caso no, porque no hay descuento salarial,
- 77 pero en los otros casos de permisos de reducción de jornada o de excedencia
- 78 por cuidado de hijos, o tal... es normal que sean las mujeres, primero por una
- 79 cuestión de mentalidad social, que considera que las mujeres son más propias
- 80 para atender a los hijos
- 81 *Luisa:* Sí, porque lo ha hecho siempre, porque la propia mujer se siente mejor
- 82 haciéndolo ella...
- 83 *Carmen:* El derecho al permiso de maternidad es de la mujer trabajadora y ella
- 84 puede ceder al padre las 10 últimas semanas.
- 85 *Guillermo:* Aquí influirá el trabajo que tenga cada uno, la facilidad de estar en
- 86 casa...
- 87 *Carmen:* Y también porque en esos permisos hay reducción salarial y,
- 88 normalmente los salarios de las mujeres son menores que los de los hombres,
- 89 entonces pierdes menos...
- 90 *César:* Si hablamos de una sociedad que quiere compartir las tareas del hogar
- 91 hombre y mujer, sí que sería bueno que el permiso de paternidad sea más
- 92 amplio, esté equiparado, no digo igual que el de la mujer que, es verdad,
- 93 también opino que es esencial en la educación del hijo.
- 94 *Paco:* Pero en las labores del hogar, cada vez se está igualando más. Pero si
- 95 tienes en cuenta matrimonios de más de 40 años, subiría la diferencia, ahora
- 96 bien, en los matrimonios jóvenes en que ambos trabajan, es normal que se
- 97 repartan las tareas de la casa, es normal, yo, al menos, lo hago en la mía

- 98 *Carmen:* Sí, se nota; la anterior encuesta, que yo recuerde, el trabajo de los
99 hombres en casa era de una hora y algo, o sea que se va aumentando. En el
100 mercado laboral también, porque un 48 % de tasa de actividad de las mujeres,
101 hace 10 o 15 años estábamos en el 30 y tantos; y la tasa de empleo,
102 también..., aunque todavía hay 23 puntos de diferencia...
- 103 *Paco:* Sí; los que tienen 50 es otra mentalidad y las mujeres trabajaban en
104 casa, pero ahora es casi imposible que ambos no trabajen por la cuestión de
105 que se va la mitad del dinero en el piso.
- 106 *María:* O trabajan los dos o no puede ser.
- 107 *César:* En el caso del cuidado de los viejecitos, son las hijas las que tienen
108 asumido que tienen que cuidar a sus padres, los hijos, sin embargo no, si unos
109 padres no tienen hijas, acaban en una residencia. Y eso es un componente
110 más de la sociedad española.
- 111 *Guillermo:* Es lo mismo, de los 40 para arriba es quien tiene claro eso tipo de
112 cosas, los más jóvenes no.
- 113 *Paco:* No creas.
- 114 *Carmen:* Fijaos en la diferencia salarial...
- 115 *Guillermo:* Eso sí lo veo injusto, me refiero que es más llamativo.
- 116 *Paco:* Eso es algo incomprensible
- 117 *Carmen:* Hay que verlo en su conjunto, no en sentido individual: en el mismo
118 puesto de trabajo, un hombre no puede ganar más que una mujer. Se trata de
119 que los hombres están mejor colocados en el mercado laboral.
- 120 *César:* A nivel de directivos es donde más se nota.
- 121 *Paco:* Da la sensación que con eso de que la mujer puede tener hijos y bajas,
122 los empresarios están al tanto, están mirando para ir restando puntos a las
123 mujeres, tanto para entrar como para ascender en el trabajo. Y ganar menos
124 dinero, es incomprensible.
- 125 *César:* A mí me da la impresión de que hay muchas mujeres que se autolimitan
126 porque, en un momento determinado, una mujer desea tener un hijo y sacrifica
127 su carrera empresarial o... y dice no, yo voy a tener un hijo, cosa que el hombre
128 no hace. El hombre puede tener el hijo pero su carrera sigue, pero la mujer se
129 corta. Yo creo que aquí habría que diferenciar entre las empresas públicas,
130 donde no hay esta diferencia, y la empresa privada, donde ver a una directora
131 general es muy difícil. Y puedes llegar a muchos centros, mira este instituto,
132 donde el órgano de gobierno son todas mujeres.

133 *Carmen:* Sí, pero las estadísticas dicen que hay menos mujeres que hombres
134 en cargos directivos...

135 *Paco:* Y se ve claro en los catedráticos de universidad.

136 *Guillermo:* El motivo puede ser el mismo del que hemos estado hablando: la
137 mujer piensa: si yo soy directora me voy a tener que quedar aquí muchas
138 tardes... y tengo a mi niño en casa... así que prefiere irse cuando termina su
139 horario. Toda su actividad laboral está condicionada por el tema casa-niños.

140 *Paco:* Y aunque la mujer y el hombre trabajen, no se reparte igual el trabajo del
141 hogar, la mujer lleva más peso, los hombres ayudan, pero no hacen lo mismo.

142 *César:* Yo creo que eso, en España, es un resabio que queda de la mentalidad
143 machista; en otros países, esa mentalidad absoluta de que la mujer es la que
144 tiene que llevar la casa, ya se va difuminando...

145 **Sobre la elección de carrera**

146 *Carmen:* Esto es una tabla de la matrícula de este año de 1º y 2º de
147 Bachillerato de este centro. No he separado Sociales y Lengua, tendré que
148 hacerlo. En Ciencias, en 1º: el 49% de chicos y el 51% de chicas, algo similar,
149 pero en Humanidades es muy diferente: 16 chicos, 31 chicas. En 2º no es tanto:
150 28 chicos y 25 chicas en Humanidades. Los datos que destacan son, en la fila
151 de chicas: se repite idénticamente en 1º y en 2º: un 38% de las chicas de 1º
152 eligen Ciencias y un 62% Humanidades e igual en 2º: un 39% eligen Ciencias y
153 un 61% Humanidades.

154 *Guillermo:* El que tiene muy claro que quiere seguir estudiando, y se le dan bien
155 las ciencias, elige ciencias; en los chicos, el que no quiere seguir estudiando y
156 no se le da bien, se va o a Sociales o se va a hacer un ciclo formativo.

157 Sin embargo..., las chicas no se van a hacer un ciclo formativo, sino que
158 prueban en bachillerato, aunque se vayan después al ciclo formativo,
159 generalmente al de peluquería los chicos se van a automoción... algunos se
160 quedan en el instituto porque la familia les presiona a que saquen el título de
161 bachiller.

162 *Carmen:* En la elección ciencias-letras ¿veis que hay una diferencia clara entre
163 chicos y chicas?

164 *Luisa:* Yo este año los he tenido más o menos iguales; quizá alguna chica más
165 en Humanidades, pero otros años he tenido las clases de Ciencias llenas de
166 chicas.

- 167 *Carmen:* Sí, si coges la clase, es similar el nº de chicos y de chicas. Y con
168 respecto a los chicos, su elección es similar para Ciencias y para
169 Humanidades. Lo que pasa es que, en total, hay más chicas que chicos: 50
170 chicas y 34 chicos en 1º y en 2º, 41-53, en 2º hay menos. ¿No crees que haya
171 claras diferencias, entonces?, o sea, que esto puede ser anecdótico...
- 172 *Luisa:* Yo creo que sí, que esto es anecdótico.
- 173 *Carmen:* Pero es significativo que en los dos años una tercera parte de las
174 chicas cojan ciencias y 2 terceras partes cojan humanidades.
- 175 *Paco:* Las chicas tienen más desarrollado el hemisferio derecho, el de las
176 emociones, y supone un desarrollo mayor para las artes.
- 177 *Carmen:* ¿Tú crees que la genética tiene que ver?
- 178 *Paco:* No sé si tiene que ver más con lo social, pero...
- 179 *María:* Sigue habiendo la idea de que el alumno que vale va a ciencias.
- 180 *Paco:* A mí eso me molesta, se trata de una cuestión de capacidad: hay gente
181 que tiene más capacidad para ciencias y gente que tiene más capacidad para
182 letras.
- 183 *Guillermo:* Yo creo que la cuestión está en lo que decía antes, los chicos se
184 quedan menos en el instituto: se van a ciclos formativos, por eso hay más
185 chicas en humanidades, porque ellas sí se quedan en el instituto.
- 186 *Carmen:* ¿Quizá porque la familia presione más al chico que a la chica para
187 buscar trabajo?
- 188 *Guillermo:* No. Yo creo que la chica elige el instituto porque se lo pasa bien y
189 piensa, si estoy en casa, mi madre me manda a hacer recados o a limpiar la
190 casa y la chica huye de casa, y no se va a hacer peluquería, a esto van unas
191 pocas... sin embargo, el chico tiene un abanico más amplio para elegir –
192 mecánica, automoción, chapa y pintura-, cosas que a la chica no le atraen.
- 193 *Paco:* A los chicos les interesan más las ramas que ofrece la FP –fontanería...-
194 *César:* Además, las chicas sacan mejores notas y están más preparadas para
195 aguantar, son más disciplinadas, más constantes... y para estudiar, que se
196 trata de una carrera de fondo, están más preparadas, tienen más interés.
197 Desde luego en Lengua y Literatura, las chicas leen más y aportan más. Los
198 chicos, no sé si les da corte... opinar sobre los contenidos de los libros...
- 199 *Paco:* Porque una sociedad machista...
- 200 *Carmen:* Las cuestiones de sentimientos se entienden como algo propio de
201 mujeres...

202 César: Las chicas los tienen más desarrollados. Los chicos es lo de que deben
203 ser duros, no llorar... Yo prefiero los trabajos de las chicas..., son más
204 brillantes...

205 Paco: Hay chicos que escriben muy bien, pero más chicas, porque la
206 imaginación la potencian más. Y el chico que sale capaz de las humanidades,
207 son luego muy efusivos, muy temperamentales... fíjate si hay grandes poetas,
208 hombres, que han escrito poemas de amor...

209 César: Yo hace dos años que tuve un chico que llamaba la atención porque
210 tenía una sensibilidad especial y algunos pensaban ya que era marica porque
211 actuaba como una chica, en el sentido de sentimientos, de participación y
212 demás. Yo creo que las chicas están mejor preparadas para las humanidades.

213 **Sobre el lenguaje**

214 Carmen: Ahora vamos con cuestiones de lenguaje. Vamos a ver definiciones
215 del DRAE. Las propongo por la falta de criterio que demuestra: gobernanta: no
216 hay ninguna acepción que sea 'mujer que gobierna', sin embargo, sí la hay en
217 el caso de gobernante, la primera acepción. Sin embargo, han admitido jueza
218 como 'mujer que desempeña el cargo de juez'; pero en médica pone 'ver
219 médico'... no hay un mismo criterio

220 César: Yo creo que estas entradas pueden estar hechas por gente diferente y
221 por eso no hay un mismo criterio.

222 Paco: Y cuántos académicos hay frente a académicas...

223 Luisa: Claro, pero es que, probablemente con los datos que se tengan... es que
224 no hubiera ninguna mujer que gobernase...

225 Carmen: Pero la Thatcher...

226 Luisa: Pero la RAE trabaja con textos...

227 Carmen: Pero ¿tú crees que ahora la gente, actualmente, si oye gobernanta...
228 tú crees que piensa en estas acepciones?

229 César: Depende de la edad.

230 Guillermo: Yo creo que la que hace referencia a los hospitales es la que más se
231 oye.

232 María: También en los hoteles, en los internados... Desde luego, en M^a Teresa
233 Fernández de la Vega, la gente no piensa, por lo menos la gente a partir de 50,
234 los jóvenes quizá sí.

235 César: Suena a 'persona que mangonea'.

- 236 *María:* Sí, tiene un uso despectivo, más bien.
- 237 *Paco:* Sí, no es el uso de la mujer que gobierna.
- 238 *Luisa:* Pues no. Yo creo que la gente no pensaría ni en estas acepciones ni en
- 239 la mujer que gobierna el estado.
- 240 *Carmen:* ¿Tú crees que no?
- 241 *Luisa:* Pero a lo mejor no está documentado...
- 242 *Carmen:* Claro, el DRAE trabaja con textos, pero no deja de ser una
- 243 contradicción del DRAE porque, si en la calle está...
- 244 *Luisa:* Pero yo no oigo tampoco en la calle...
- 245 *Carmen:* Pero mira, incluyeron 'jueza' como mujer que desempeña el cargo de
- 246 juez, o sea, no como la mujer del juez, que era antes la única acepción que
- 247 existía.
- 248 *César:* La gente mayor, quizá de 60 años, cuando oye una profesión en
- 249 femenino, todavía piensa en 'la mujer de', sobre todo en el medio rural. Pero la
- 250 gente joven, si oye una profesión en femenino piensa en la mujer que la ejerce.
- 251 *Luisa:* La mujer del juez, la mujer del médico... es verdad que responde a un
- 252 periodo en que, efectivamente, la médica era la mujer del médico... claro, viene
- 253 como poco usada... yo creo que esta acepción no tiene ningún uso ya.
- 254 *Carmen:* Habrá que ver qué documentos usa la RAE porque... hay
- 255 disparidad...: ferroviario, ferroviaria... coronela sigue apareciendo como
- 256 acepción mujer del coronel...
- 257 *Luisa:* De todas maneras es que no creo que haya ninguna mujer coronela ¿O
- 258 sí? ¿O ya va habiendo coronelas?
- 259 *Carmen:* Pues yo no sé si habrá alguna, porque ya en el ejército sí que hay, y
- 260 con estrellas, también, pero no sé... Luego ferroviaria, como empleada de
- 261 ferrocarriles no aparece y, sin embargo, hay mujeres empleadas de
- 262 ferrocarriles...
- 263 *César:* Ahora mismo no hay ninguna mujer general en España, pero en el
- 264 momento que lleguen, habrá que emplear la palabra generala, aunque significa
- 265 el toque ese... se planteará un problema lingüístico.
- 266 *Guillermo:* Bueno, hay muchas palabras polisémicas... es un elemento que
- 267 enriquece la lengua...
- 268 *Luisa:* Claro. Sí, habría que revisarlas. Y, desde luego, si hay coronelas, habría
- 269 que revisarla también.

270 *Carmen:* Pero, ¿tú crees que, aunque todavía no haya llegado ninguna mujer al
271 grado de coronel... tú crees que, en estos momentos no debería adelantarse la
272 Academia a decir... porque... aunque no la haya este año, puede haberla al
273 año que viene y necesitas una palabra para nombrarla...

274 *Luisa:* No. La Academia lo que hace es registrar usos, lo que no puede es
275 inventar palabras que no existan, se limita a registrar lo que hay, lo que está
276 documentado.

277 *Carmen:* Otra cosa es qué tipo de documentos utiliza la Academia...

278 *Luisa:* Sí, quizá debería utilizar más documentación oral...

279 *Carmen:* ¿Los periódicos no se utilizan normalmente?

280 *Luisa:* Sí, se utiliza prensa también, aunque quizá se debería utilizar más
281 prensa...

282 *Carmen:* En todo caso, aquí se utiliza una diferencia de criterios que no es
283 lógica ¿no? Es decir que si se aceptan las profesiones en femenino, ponlas
284 todas ¿no?

285 *Luisa:* Lo que pasa es que no se aceptan en bloque, y no se debe hacer en
286 bloque, sino una a una y dependiendo de la documentación que haya en cada
287 caso. Otra cosa es que digas que se utiliza poca documentación, puede ser...
288 pero lo que sí que tiene que hacer es registrar el uso.

289 *César:* Yo creo que la Academia debería adoptar un criterio unificado.

290 *Carmen:* Además, parece que el uso en la calle está mucho más avanzado
291 ¿no? Que cuando quieren registrarlo estos ya... claro, esperan a que sea un
292 uso consolidado y no una moda pasajera...

293 *Luisa:* Claro.

294 *Carmen:* Pero parece que en muchas ocasiones no te da la foto de la calle.

295 *Luisa:* Si está así es porque los datos que se manejan reflejan esto.

296 *Carmen:* En todo caso, ¿qué os parece que se nombren las profesiones en
297 femenino?

298 *Guillermo:* Todo es cuestión de acostumbrarse. Por cierto, a mí siempre me ha
299 llamado la atención el uso del diminutivo, y a veces despectivo, para las
300 mujeres, así como el tipo de frases aplicadas a las mujeres: "Carmencita tiene
301 que hacer la compra para toda la semana".

302 **El masculino genérico**

- 303 *Carmen*: Ahora sobre la utilización del masculino como masculino y como
304 genérico. (Sobre la noticia de la mili).
- 305 *Luisa*: Pues lo que refleja es la imposición del masculino sobre el femenino, eso
306 es verdad, pero también nos conviene distinguir entre sexo y género... Es un
307 tema peliagudo... A mí lo de la duplicidad de géneros me parece ... no es que
308 me parezca mal, pero claro, el problema es cuando empiezas a adjetivar,
309 porque decir chicos y chicas no está mal, pero cuando tienes que empezar a
310 adjetivar, gramaticalmente tienes que utilizar la concordancia... ¿Lo de sentirte
311 incluida o excluida? Claro, es que nos han excluido de tantas cosas que es
312 inevitable que nos sintamos excluidas. La solución, la verdad es que no tengo
313 ni idea. Porque está claro que la duplicidad de géneros plantea problemas de
314 redacción. Entonces, ¿qué solución?
- 315 *César*: Yo creo que este es otro de los elementos del machismo en la lengua.
316 Yo creo que es muy difícil y que no se va a poder luchar contra esto. Es más,
317 las chicas lo tienen asumido, que el masculino plural es el genérico.
- 318 *Guillermo*: Eso, la regla gramatical que manejamos lo admite así.
- 319 *César*: Yo me he encontrado solo algún caso, puntual, de chicas que comentan
320 “¿Y por qué tiene que ser así?”, pero casos muy puntuales...
- 321 *Guillermo*: Eso forma parte de su época reivindicativa.
- 322 *César*: Pero la mayoría ni se lo plantea. La mayoría de las chicas lo ve normal.
- 323 *Carmen*: Aquí, en este texto, se trata de ver el salto semántico: los jóvenes te
324 hace pensar en chicos y chicas, pero si sigues leyendo, ves que solo se trataba
325 de varones, es decir que los jóvenes del título eran solo varones. Es decir, que
326 en ocasiones hay ambigüedad. El tema de la economía del lenguaje es algo
327 que tenemos que cuidar, bueno, que es un principio de las lenguas naturales,
328 pero también el de la no ambigüedad, es decir que son dos cosas que habrá
329 que compaginar.
- 330 *César*: Podría poner jóvenes varones o... para quitar la ambigüedad.
- 331 *Guillermo*: Claro, porque en las fuerzas armadas hay muchísimas chicas.
- 332 *César*: Pero en los años 90, que es la fecha de la noticia, no.
- 333 *Carmen*: Es decir, que en el momento de la noticia, este titular no sería
334 ambiguo... todo el mundo pensaría que jóvenes sería solo referido a chicos...
- 335 *Guillermo*: Sí, sí
- 336 *César*: Efectivamente.

- 337 *Carmen:* Porque repetir permanentemente el masculino y el femenino sería
338 crear un lenguaje un poco artificioso ¿no?
- 339 *Luisa:* Claro, sí que es artificioso
- 340 *Carmen:* Que no es para el uso cotidiano. Que la exageración del doblete llega
341 al ridículo.
- 342 *Luisa:* Sí, sí, sí, evidentemente, hay que compaginarlo.
- 343 *Carmen:* En el lenguaje cotidiano, las profesiones en femenino calan
344 perfectamente, sin embargo, en el lenguaje cotidiano no cala el doblete, sino
345 que este solo se usa en ámbitos formales, porque es lo que se considera
346 políticamente correcto, es decir, que es un lenguaje artificial. Ahora ¿es
347 sexismo la utilización del masculino plural genérico?
- 348 *Luisa:* Ya, pero ¡qué casualidad! El problema es cambiar los esquemas
349 mentales porque ¿por qué tiene que ser el masculino integrador y no el
350 femenino? ¿o los dos? Pero, claro, cambiar esos esquemas, ojo, no es fácil
351 porque nuestros hábitos lingüísticos nos condicionan a la hora de hablar y de
352 pensar; entonces, si de pequeño te han dicho una cosa y tú lo has asumido así,
353 ahora cambiar los hábitos lingüísticos... no te impones cambiar el hábito
354 lingüístico, sino que estos van cambiando.
- 355 *Carmen:* Ahora bien, el género gramatical no tiene nada que ver con el sexo
356 biológico.
- 357 *Luisa:* Eso es verdad.
- 358 *Carmen:* Pero en el caso de los seres vivos.
- 359 *Luisa:* Solo en ese caso.
- 360 *Carmen:* Sí, pero... se llaman de la misma manera: masculino y femenino.
361 ¿Tenemos que pensar que decir 'los chicos' —entendiendo chicos y chicas— es
362 señal de preponderancia del sexo masculino cuando estamos hablando de
363 género gramatical?
- 364 *Luisa:* Automáticamente lo identificamos, aunque no deberíamos, pero lo
365 identificamos.
- 366 *Carmen:* Teóricamente lo puedes decir, pero, en la práctica ¿quién no lo
367 identifica?
- 368 *Luisa:* Es un tema difícil.

369 **Sobre la presencia de escritoras en el *currículum* educativo**

- 370 *Carmen:* Por último, una tabla sobre presencia de escritoras en los libros de
371 texto... Se menciona a 602 escritores frente a 37 escritoras... La imagen, 42
372 escritores, 2 escritoras...
- 373 *César:* Es muy significativo.
- 374 *Luisa:* Bueno, la verdad es que hay más escritores que escritoras,
375 prácticamente hasta el s. XX, los libros de texto que hemos estudiado todos
376 mencionaban a 3 escritoras... frente a cientos de escritores...
- 377 *María:* Hasta Santa Teresa no hay nadie.
- 378 *Paco:* Esto tiene que ver con las dificultades de las mujeres para... para que la
379 palabra de una mujer llegara a un libro... era muy atípico.
- 380 *César:* Es verdad, pero...
- 381 *Luisa:* Esto sí que es tremendo. Así como en la cuestión del género, la
382 gramática está ahí..., pero esto es tremendo, que todavía no se dé cabida a las
383 escritoras. Sobre todo que no se considere a mujeres, no por el hecho de ser
384 mujeres, sino por derecho propio; que se estudie antes a Galdós que a Pardo
385 Bazán, ¿por qué? Está claro, porque siempre se les ha estudiado a los
386 hombres, las mujeres están ahí relegadas. Es muy lamentable. Y esto sí se
387 puede cambiar. Es una falta de consideración. Y ni siquiera en el siglo XX, que
388 hay más mujeres. Aunque también están las dramaturgas del barroco, por
389 ejemplo, lo que investigó Felicidad...
- 390 *Carmen:* Claro, de estas, quiénes nos han llegado, nada, nada...
- 391 *Luisa:* Sigue habiendo una cerrazón total hacia la mujer. Solo a veces, de cara
392 a la galería.
- 393 *Carmen:* Sí, como obligación política, pero no como algo espontáneo.

ANEXO 2

Trabajo de campo con el alumnado

(43 alumnos y alumnas de 1º de Bachillerato y de 4º de ESO)

A.- Guión para el debate en grupos:

1.- Qué se entiende por *hombre*, *ser humano*, *persona*, *mujer* en las siguientes frases

> La llegada del hombre a la luna está en cuestión.

> La educación, derecho inalienable de las personas, ha de servir como un instrumento de emancipación que posibilite la superación de las desigualdades sociales y las relaciones de poder.

> Los seres humanos no nacen para siempre el día en que sus madres los alumbran, sino que la vida los obliga a parirse a sí mismos una y otra vez.

> La mujer está llamada a llevar a la sociedad algo que le es propio.

2.- Debate a partir de la siguiente tabla:

MERCADO LABORAL Y TRABAJO EN EL HOGAR

	mujeres	hombres
Tasa de actividad	47,8 %	69,5 %
Tasa de empleo	42,5 %	65,3 %
Tasa de paro	11,1 %	6,0 %
Índice de temporalidad	37,4 %	32,6 %
Diferencia salarial	28,7 %	
Permisos de maternidad año 2003	236.743	3.215
Tiempo de dedicación al hogar	4 hs 50 min	2 hs 6 min

3.- Debate tras la lectura de este texto: ¿Quién habla? ¿Por qué?

Pues eso, y nos juntábamos todos y mi abuelo es más glotón que... macho, comía más que mi padre y yo juntos, tú no has visto comer a mi padre todavía así, bien, pues más que mi padre y yo y, joder, no tenía hartura ¿eh?, le tenías que decir “no comas tanto que te vas a poner malo”, me cago en la leche, le gustaba todo, todo. Y nada, nos juntábamos en la mesa del comedor, que era una mesa..., que esa mesa era de mi abuelo Adolfo, del padre de mi madre, así de madera maciza, guai, que tenía..., tenía una señal de cuando la guerra civil tiraban bombas, pues se quedó clavada una bala, ¿sabes?, y tiene así como una kss, un agujero vamos, que la atraviesa, sí sí, fíjate tú qué cosa, está chulo. Y pues eso, nos juntábamos todos a comer. Cuando hacíamos migas se se metían las mujeres a la cocinilla, porque está la cocina que es muy grande, que estamos, como no cabíamos todos, pues unos estaban en el comedor y otros en la cocina...

"En casa de los abuelos" (transcripción de un texto oral, página 167, Lengua Castellana y Literatura, 3º ESO, Octaedro, ed. 2000)

4.- Debate tras la lectura de este texto: ¿Y las mujeres?

El País, jueves 15 de noviembre de 1990

Los jefes de servicio no serán de libre designación tras aprobarse la nueva ley

EFE, Valencia

El pleno de las Cortes aprobó ayer por la tarde la ley de adaptación de la Ley de la función pública valenciana.

Los grupos de la oposición lograron ayer que los jefes de servicio queden fuera de los puestos de libre designación en contra de la opinión de los miembros del Consell y del Grupo Socialista.

Las ausencias de varios diputados no permitieron a los socialistas desestimar la propuesta y, en consecuencia, la enmienda aprobada señala que los puestos de libre designación serán cubiertos con personas que cuenten con el nivel 28 y superiores.

El consejero de Administración Pública, el socialista Emèrit Bono, señaló ayer que la nueva ley pretende la profundización en los puestos de trabajo con el objetivo de conseguir una mayor productividad de los empleados.

“El texto aprobado ayer modifica la Ley del 31 de julio de 1985 y creará unas mayores expectativas profesionales que repercutirán en el incentivo personal”, indicó Bono. “Se garantizan los derechos de los trabajadores, se mejora la organización de la Administración y se favorece al administrado”, agregó el consejero de Administración Pública.

5.- ¿Hay cosas que cambiar? ¿Cuáles? ¿Cómo?

B.- Exposición oral: ¿Qué profesión me gustaría tener? ¿Por qué? ¿A quién conozco con esa profesión?

C.- Texto escrito individual: “Mis amistades. Mi pandilla. ¿Con quién tengo una mayor relación de entre todos mis amigos y amigas? ¿La relación con las chicas es peor, igual o mejor que con los chicos?”

D.- Encuesta individual:

Pon una cruz donde creas conveniente:

En clase, prestamos más atención a los profesores que a las profesoras.

Verdadero ☐ Falso ☐

Las profesoras dan más órdenes y son más exigentes que los profesores.

Verdadero ☐ Falso ☐

Las profesoras escuchan más a los alumnos y alumnas que los profesores.

Verdadero ☐ Falso ☐

Entiendo mejor el lenguaje de las profesoras que el de los profesores.

Verdadero ☐ Falso ☐

Las profesoras entienden mejor nuestros problemas personales que los profesores.

Verdadero ☐ Falso ☐

Prefiero tener

- profesoras mejor que profesores ☐
- profesores mejor que profesoras ☐
- me es indiferente ☐

Casi siempre profesores y profesoras encargan:

a los chicos a las chicas

- | | | |
|-----------------------|--------------------------|--------------------------|
| - ir a por tiza | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| - ordenar la clase | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| - sacudir el borrador | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| - recoger fotocopias | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |

En relación con los contenidos de la asignatura, el profesorado se dirige más:

a los chicos ☐ a las chicas ☐ indistintamente ☐

Sacan más veces a la pizarra:

a los chicos ☐ a las chicas ☐ indistintamente ☐

En clase me da corte hablar en público:

Siempre ☐ A veces ☐ Nunca ☐

En el salón de actos, con muchos compañeros y compañeras, me da corte hablar en público:

Siempre ☐ A veces ☐ Nunca ☐

Transcripción del debate del grupo 1

Componentes: Ana, Rosa, Cristina y Jimena.²

Carmen (moderadora)

1 **Términos *hombres, seres humanos, personas...***

2 *Carmen:* Quien quiera empezar, puede empezar. Si queréis podéis ir viendo
3 palabra por palabra: *hombre*, ¿qué entendéis por *hombre* en esa frase?, ¿qué
4 entendéis por *ser humano* en la otra y así... Podéis decir... lo que os sugiera
5 esto globalmente, teniendo en cuenta todas las frases a la vez, o una por una,
6 lo que queráis.

7 *Cristina:* Lo de la llegada del hombre... ¿Es lo de la duda que hay, si ha llegado
8 o no ha llegado...?

9 *Ana:* La palabra *hombre* ahí tiene un sentido muy ambiguo, ¿no?, muy general.
10 Yo supongo que lo utilizarán refiriéndose...

11 *Cristina:* ...Al logro, yo creo, ¿no?, al logro que ha supuesto para la
12 humanidad...

13 *Ana:* Sí lo utilizarán como...en el sentido de humanidad...claro, en general, en
14 un sentido general.

15 *Ana:* Sin embargo, utilizan hombre.

16 *Carmen:* Bueno..., la palabra *personas* en la otra frase.

17 *Rosa:* Yo creo que dice que todas las personas somos iguales.

18 *Carmen:* Es decir, se refiere también a hombres y mujeres... aquí, sin embargo,
19 no dice *hombres*, dice *personas*... ¿qué os parece?

20 *Rosa:* Que está mejor utilizado personas.

21 *Ana:* Porque puede ser que hombre parezca un tanto... más ambiguo.

22 *Carmen:* Bueno, pues, en la siguiente, *seres humanos*...

23 *Rosa:* Yo creo que se refiere solo a las personas.

24 *Carmen:* O sea como sinónimo de personas... *seres humanos* es más general
25 que *hombre*, ¿no?

26 *Ana, Rosa, Cristina:* Sí, sí.

² Los nombres son ficticios, salvo el de quien modera la sesión, Carmen, autora de esta tesis. El sexo del nombre ficticio coincide con el real.

27 *Carmen:* Y ya por último, “la mujer está llamada a llevar a la sociedad algo que
28 le es propio”, aquí *mujer*...

29 *Ana:* *Mujer* es solo para la mujer.

30 *Carmen:* Pero lo dice en singular, ¿se refiere a una sola mujer?

31 *Ana:* A todas.

32 *Carmen:* O sea, que hay una utilización del singular por el plural, ¿no?

33 *Ana:* Sí.

34 *Carmen:* ¿Os parece que esto es muy... se suele hacer mucho, no?

35 *Ana:* Todas no somos iguales.

36 *Carmen:* Hay una unificación, ¿no?, quizá, de todas las mujeres en “la”
37 mujer..., como si todas fuéramos iguales, ¿no?

38 *Ana:* Está mejor dicho el término *personas* o *seres humanos* que el *hombre* o la
39 *mujer*.

40 **Mercado laboral y trabajo en el hogar**

41 *Carmen:* Quiero que comentéis la tabla: son datos del mercado laboral y del
42 trabajo en el hogar. Entendéis, ¿no?

43 *Rosa:* Índice de temporalidad es...

44 *Carmen:* Es... la duración de los contratos..., si son temporales...

45 *Rosa:* Es mucho peor la situación de la mujer que la del hombre... en el trabajo,
46 es muy desigual...

47 *Cristina:* La tasa de actividad que es reconocida como trabajo de salir de tu
48 casa... yo haría otro % de la tasa de actividad entre mujeres y hombres...
49 porque la actividad de la mujer se multiplica, en el hogar y fuera del hogar.

50 *Carmen:* La tasa de actividad es % de mujeres... para nada entra el trabajo
51 dentro de casa, las amas de casa son consideradas por la EPA inactivas.

52 *Ana:* Por eso mismo, como a las mujeres se les añade ese trabajo en el hogar,
53 hay más tasa de actividad de hombres que de mujeres.

54 *Carmen:* ¿Vosotras creéis que es una cuestión voluntaria de las mujeres, que
55 decidan quedarse en casa...? La diferencia parece clara, ¿no? Hay 22 puntos
56 casi de diferencia, o sea, que en el mercado laboral hay hombres, sobre todo
57 ¿no?... Y la tasa de empleo... sigue habiendo 23 puntos de diferencia
58 también... tú dices que... Y sin embargo, fijaos, la tasa de paro...

59 *Ana:* Es mayor en las mujeres...

60 *Cristina:* Pero ahí sí que entra el feminismo o machismo, cómo está la mujer,
61 porque cuando una mujer va a un trabajo y le hacen un contrato temporal, la
62 primera pregunta que le hacen es: ¿está embarazada?, ¿tiene pareja? Y, si
63 dices que estás embarazada... al paro. No les interesa tenerte 6 meses y que
64 de esos 6 meses tres estés embarazada y estés en tu casa... y luego a un
65 hombre le pueden preguntar las mismas preguntas, ¿vas a tener un hijo? Pues
66 si vas a tener un hijo, no es plan de no cogerte... porque tienes que alimentar a
67 ese niño, o sea, la diferencia de que la mujer va a tener un hijo y el hombre
68 también, pero a la mujer no la quieren porque va a faltar al trabajo y al hombre
69 sí porque necesita ese trabajo.

70 *Carmen:* Es decir, que ante la misma situación... la respuesta es al revés en un
71 caso y en otro ¿no?

72 *Cristina:* La misma situación...

73 *Ana:* Cuando el tiempo de maternidad que corresponde a la mujer debe ser
74 algo reconocido.

75 *Cristina:* Por eso el problema es la maternidad... los hombres se quejan de que
76 por qué las mujeres tienen ese permiso de maternidad, y si es mi hijo... y yo
77 también quiero estar en mi casa con mi hijo cuidándole, viéndole crecer y tal...
78 por eso ya va habiendo un poco más de porcentaje... de hombres que cogen...

79 *Carmen:* Pero fijaos en la diferencia...

80 *Cristina:* Hay mucha diferencia, pero es que... yo eso lo veo normal... la madre
81 es la que tiene que estar ahí... y veo normal que los hombres se puedan quejar,
82 pero igual que se quejan en ese sentido, dar un poco más de margen en otros
83 aspectos... En cuanto al trabajo en casa, habría que verlo en casos muy
84 concretos, porque yo creo que la mujer echa más horas... pero los hombres, de
85 dos horas y seis minutos les sobran las dos horas... Yo no tengo hermanos,
86 solo tengo una hermana, pero solo ver lo que hace mi padre en casa y lo que
87 hacemos las tres... es el doble cada una que lo que hace solo uno... y yo creo
88 que con los hermanos y la familia pasa lo mismo.

89 *Ana:* Poco a poco tenemos que ir nosotras educando para que esto cambie...

90 **Lenguaje masculino, lenguaje femenino**

91 *Carmen:* Ahora un texto en relación con el lenguaje... A ver, ¿quién habla y por
92 qué?

93 *Ana:* Es una persona joven.

- 94 *Rosa, Jimena, Cristina:* Sí.
- 95 *Rosa:* Porque la manera de hablar... el ¿sabes?, por ejemplo... las repeticiones
- 96 que hace... el guay... son palabras típicas de la jerga de los jóvenes.
- 97 *Ana:* Y yo creo que es un hombre.
- 98 *Rosa:* Por el macho y todo eso...
- 99 *Ana:* Y más que nada...
- 100 *Jimena:* Cuando dice "cuando hacíamos migas se metían las mujeres en la
- 101 cocinilla".
- 102 *Ana:* Porque estar en la cocina parece que él es del sexo contrario, vamos.
- 103 *Carmen:* En el asunto de los tacos que dice... eso ¿puede ser típico de chico o
- 104 también ahora de chicas, igual?
- 105 *Cristina:* Yo creo que hablan peor las chicas que los chicos.
- 106 *Rosa:* No... a mí tampoco me parece de chico lo del guay...
- 107 *Carmen:* ¿El guay es más de chica...?
- 108 *Ana:* Sí. Lo de macho es de chico. Lo que ahora está por igual es el uso de los
- 109 tacos, pero ellos siguen haciendo una pequeña separación al hablar.
- 110 *Carmen:* O sea, que sigue habiendo diferencia en el lenguaje entre chicos y
- 111 chicas, aunque en algunos casos se ha igualado ¿no?
- 112 *Rosa:* Sí, en el caso de palabrotas, yo creo que superamos las chicas, nos
- 113 hemos igualado para lo malo
- 114 **Uso del masculino genérico**
- 115 *Carmen:* Tras la lectura de este texto... ¿y las mujeres?, ¿están aquí?
- 116 *Cristina:* Las mujeres están, pero... como si no estuviesen, porque en la política
- 117 ya... si nos metemos en el texto, había diputados que no... la propuesta...
- 118 porque yo creo que porque eran mujeres y porque la propuesta de ser miembro
- 119 masculino... pues esa discriminación a la mujer, si están en ese partido y
- 120 tienen esos ideales, yo creo que igual que el hombre puede opinar y puede
- 121 llevar a cabo sus ideales, no sé...
- 122 *Cristina:* Dice... no permitieron a los socialistas desestimar la propuesta en
- 123 consecuencia de que... Yo lo entiendo como eso..., de que solo hay hombres y
- 124 hay unos cuantos socialistas que... al no tener su... ¿no? socialistas... Yo
- 125 entiendo por... que vamos, que las mujeres aquí no pintan para nada, ni en la
- 126 política ni...

- 127 *Carmen:* Pero bueno, eso tú lo estás imaginando porque aquí no dice nada de
128 eso ¿no? ¿Por qué lo imaginas, entonces, que las mujeres no pintan nada? ¿A
129 partir de qué cosas piensas que no... que aquí no están las mujeres?
- 130 *Cristina:* Porque, aunque el artículo es de 1990, con más motivo todavía, que si
131 ahora las mujeres también están un poco excluidas de la política, que aunque
132 haya listas... y todo eso, nunca ha llegado una que sea la presidenta del
133 gobierno ni porque... ni la dejarán; yo no estoy dando a entender que la
134 política, por lo que se está viviendo ahora de que en la política pintan muy poco
135 las mujeres.
- 136 *Rosa:* No; yo creo que lo que dicen de que se garantizan los derechos de los
137 trabajadores y eso y sin embargo, tampoco es verdad, la mujer no tiene
138 muchos derechos, no está muy igualada en el trabajo con los hombres, por
139 ejemplo, ni se ha mejorado la situación mucho...
- 140 *Carmen:* ¿Está hablando aquí de las mujeres?
- 141 *Rosa:* No, habla de los trabajadores en general. Habla para los hombres y para
142 las mujeres no...
- 143 *Carmen:* ¿Vosotras creéis que el periodista que haya escrito este texto
144 pretende recoger a las mujeres aquí?... A lo mejor sí pretende, lo que pasa es
145 que utiliza... los términos que se utilizan son todos masculinos, claro, ¿no?
- 146 *Jimena:* Es como lo quieras entender tú, si como general...
- 147 *Carmen:* ¿Y tú cómo lo entiendes?
- 148 *Jimena:* Yo como general, lo entiendo como trabajadores mujeres y hombres
- 149 *Carmen:* ¿Lo entendemos todos en general ¿no? es decir, el masculino
150 engloba al femenino ¿no?
- 151 *Ana, Rosa:* Sí.
- 152 *Ana:* Yo creo que si lo especificasen en algunas ocasiones sería mejor porque
153 se puede sobreentender porque, claro, el masculino engloba al femenino, pero
154 deberían especificarlo muchas veces... te puede llevar a eso...
- 155 *Carmen:* A ambigüedades...
- 156 *Ana:* Sí. Pero yo lo que no tengo claro de esto es si esto es una cuestión de la
157 lengua o de la sociedad...
- 158 *Carmen:* Claro, ése es el gran debate, ¿a ti qué te parece?
- 159 *Ana:* Pues es que no lo sé, porque en la lengua siempre se ha dicho que
160 cuando dicen los niños ... o sea, usan el masculino, siempre se ha dicho que es

- 161 tanto para masculino como para femenino, pero yo no sé si... hombre, yo sé
162 que socialmente tiene un matiz, pero no sé si es cuestión de uno u otro...
- 163 *Carmen:* ¿A ti qué te parece? ¿Deberíamos utilizar el femenino junto con el
164 masculino?
- 165 *Ana:* Yo creo que la lengua debería diferenciar y eso ya no llevaría a error o a
166 una ambigüedad... Si nosotros en un texto diferenciamos un poco, yo creo que
167 sería mejor.
- 168 *Carmen:* El problema de esto es que se podría hacer un lenguaje un poco
169 pesado ¿no? Si todo el rato tuviéramos que decir los hombres y las mujeres,
170 los niños y las niñas...
- 171 *Rosa:* Pero algunas cosas estaría bien que se especificara...
- 172 *Rosa:* Yo creo que es una cuestión social porque la sociedad es la que ha
173 influido en la lengua para que esto sea así...como la sociedad es machista, se
174 refleja el machismo...
- 175 *Ana:* Luego no tendríamos derecho a quejarnos. Si nosotros hemos hecho una
176 lengua que sea el uso del masculino para todo... no hay términos que se
177 refieran a mujer...
- 178 *Carmen:* Vosotras creéis que habría que hacer algún esfuerzo para incluir a las
179 mujeres en lenguaje ¿no?
- 180 *Cristina:* Hombre yo, soy mujer, pero...tanto de que las palabras puedan estar
181 en masculino y puedan englobar a todos no me molesta; me parece que el
182 lenguaje está bien y si tienes una mente abierta... los trabajadores somos
183 todos, me incluyo a mí también; yo puedo reivindicar mis derechos pero sin
184 llegar a unos límites que...
- 185 *Carmen:* Sin hacer un lenguaje muy pesado ¿no?
- 186 *Cristina:* Sí de toda la vida los niños son todos los niños y los alumnos son
187 todos los alumnos...
- 188 *Ana:* Yo creo que es algo que hemos aprendido, de hecho en el colegio, el
189 hecho de tener una profesora que diga niños, niños...
- 190 *Cristina:* Yo creo que, por ejemplo, en nuestra clase que abundamos las chicas,
191 si se dice chicas, los chicos se sienten ofendidos y si se dice chicos, las chicas
192 lo entendemos
- 193 *Rosa:* es la costumbre, claro...

194 **Concluyendo**

- 195 *Carmen:* De todo un poco de lo que hemos hablado... qué os parece... ¿hay
196 cosas que cambiar?
- 197 *Cristina:* Hay que cambiar, pero sin meterse con... yo por ejemplo, definiendo a
198 las mujeres, pero no me meto con los hombres, yo quiero reivindicar esto pero
199 no te voy a pisotear a ti, o sea que déjame luchar por lo mío y tú en tu carril
200 lucha por lo tuyo, pero es que en ese sentido los hombres y las mujeres no... la
201 mujer no puede reivindicar porque supuestamente no puede y el hombre puede
202 reivindicar y puede pisotear a la mujer y yo creo que sobre todo diferenciar, es
203 decir, pues yo quiero conseguir eso y si tú también quieres conseguirlo
204 consíguelo por tu parte, sin pisotear... pero, yo creo que eso pasa con todas las
205 cosas, en el sentido de decir yo quiero conseguir una meta y si tengo que
206 pisotear...
- 207 *Ana:* Es más de persona a persona, no ya de hombre a mujer, incluso mujeres,
208 si hay que pisotearse se hace... A mí eso del feminismo radical no me gusta
209 tampoco, nada que sea radical ni el feminismo ni el machismo, pero el decir
210 que una cosa así no te interesa...
- 211 *Cristina:* Que lo diga un chico, pues dices que le ha tocado un poquito su
212 corazoncito y normal que diga que eso es una tontería..., pero que lo diga una
213 chica, que las mujeres no consigamos nada... no decimos que tú pisotees a
214 ellos sino que dejas las cosas claras que tú eres una mujer que tienes que
215 luchar, que si tú no quieres luchar individualmente, te metes al colectivo y
216 aunque tú no hagas nada, por lo menos tienes sus apoyos y los demás tienen
217 tu apoyo, no te están pidiendo que seas tú la portavoz, la líder que luche por los
218 demás, pero eso de que digas públicamente que sea una tontería...
- 219 *Ana:* Es cuestión de educación, yo creo.
- 220 *Jimena:* Yo creo que hoy poquitas mujeres dicen que esto es una tontería
221 porque todas estamos reivindicando nuestros derechos y lo que queremos es la
222 igualdad ¿sabes?, que no pedimos ser más que nadie, ser igual que ellos y ya
223 está. Yo creo que deberíamos unirnos los dos, ni soy yo más que tú ni tú eres
224 más que yo, y así conseguimos más.
- 225 *Carmen:* Os quiero llevar a lo concreto, ¿qué cosas hay que cambiar para no
226 estar discriminadas?
- 227 *Ana, Rosa:* Pues lo del trabajo, los sueldos...
- 228 *Carmen:* Ofrecer más trabajo a las mujeres...

- 229 *Rosa:* No discriminarlas en los puestos de trabajo, que por ser mujer no puedas
230 hacer un trabajo, porque dicen que estamos menos capacitadas y tampoco es
231 cierto.
- 232 *Rosa:* Habrá hombres más débiles que algunas mujeres, que no tienen por qué
233 todas las mujeres ser más débiles y los hombres más fuertes, que puedes
234 hacer un trabajo igual que los hombres.
- 235 *Cristina:* Ya que estás ahí porque te lo has merecido, no abusar de la mujer; la
236 mujer por norma, aunque nos duela reconocerlo, somos más débiles, eso lo
237 reconocemos.
- 238 *Carmen:* Más débiles ¿en qué?
- 239 *Cristina:* En fuerza física, que por muy... que te vayas a un gimnasio y te
240 machaques, un hombre, aunque haga cuatro cosas te va a hacer más daño...
- 241 *Carmen:* Pero la importancia de la fuerza es relativa ¿no? Quiero decir que en
242 la medida en que nosotras parimos y ellos no, físicamente somos diferentes,
243 eso no tiene por qué suponer...
- 244 *Cristina:* Sí, pero tiene más que perder la mujer contra un hombre que al
245 revés... por eso, y no sentirte acosada en tu trabajo...
- 246 *Carmen:* ¿Vosotras creéis que en clase, en el instituto hay algún rasgo de
247 discriminación de las chicas? ¿Habéis sentido en alguna ocasión...?
- 248 *Cristina:* Yo creo que un poco de discriminación sí que hay, en ese sentido de
249 clasificar: las tontas o las empollonas o las guarronas... las chicas no somos
250 así, no vamos metiendo a cada tío en un grupo... un tío puede ser un
251 'pringaete' pero no está metido en los grupos y las chicas, sí.
- 252 *Carmen:* ¿Os clasifican los chicos?
- 253 *Ana:* Sí.
- 254 *Carmen:* Con respecto al profesorado, ¿notáis que haya diferencia en el trato
255 entre chicos y chicas o es igualitario?
- 256 *Ana:* Sí, bastante.
- 257 *Cristina:* Sí, hasta en Educación Física, que en el otro colegio teníamos un
258 profesor que nos discriminaba a las chicas. Aquí, yo, por ahora, no he tenido
259 ningún problema, pero en mi otro instituto, sí...

Debate del grupo 2

Componentes: Joaquín, José M^a, Alfonso y Manuel³

Carmen (moderadora)

1 *Carmen:* Vamos a comentar el **significado de las palabras *hombre, ser***
2 ***humano, persona y mujer en los enunciados.***

3 *Joaquín:* Yo creo que aquí, en teoría, quiere decir el ser humano en general,
4 pero tiene un poco más sentido excluyente, sobre todo, del hombre.

5 *Alfonso:* Yo pienso lo mismo, también.

6 *Carmen:* ... ¿"Que se refiere a ser humano?, pero...

7 *Alfonso:* Sin distinciones de persona, mujer.

8 *Carmen:* ¿De sexo? Se refiere a hombres y mujeres, vaya...

9 *Alfonso:* Sí.

10 *Carmen:* Pero tú decías que te parecía excluyente.

11 *Joaquín:* Sí, porque entonces hubiese dicho más, el ser humano, en general...
12 me parece que intenta diferenciar... Quizá se quiera referir a hombres y
13 mujeres, pero a mí me da la impresión de que se refiere a hombres.

14 *Carmen:* ¿A vosotros qué os parece?

15 *José M^a:* Yo pienso lo mismo que Joaquín, lo que pasa que al decir *hombre* da
16 como un poco de machista ¿no?, es decir, 'ha llegado el hombre', la mujer no
17 cuenta para nada; en mi opinión tenía que haber dicho 'el ser humano';
18 supongo que en ese trabajo también habrán participado mujeres, sea directa o
19 indirectamente.

20 *Manuel:* Sí porque la gente siempre ha tenido un vocabulario muy machista, en
21 el que la mayoría... cuando te mandan una carta a tu casa siempre ponen 'los
22 alumnos/alumnas', siempre primero 'alumnos', pese a que en el alfabeto debía
23 ser primero 'alumnas', por orden alfabético...

24 *José M^a:* Sin embargo en la segunda frase... para mí está bien; está hablando
25 de 'personas' y está incluyendo a todos, sea hombre o mujer; me parece que
26 está muy bien hecha la frase.

³ Como en los demás casos, los nombres son ficticios, salvo el de la moderadora.

- 27 *Carmen:* O sea, que se refiere a ambos sexos, indistintamente, a hombres y
28 mujeres, mejor que la anterior; ahora sobre el tercer enunciado, con seres
29 *humanos*.
- 30 *Manuel:* Yo creo que es un término ambiguo, porque *seres humanos* abarca un
31 general... ya seas hombre o mujer... Sí, es más general.
- 32 *Alfonso:* Yo pienso lo mismo, también. Pienso que se refiere a las personas en
33 general.
- 34 *Carmen:* O sea, que es un sinónimo de 'personas' ¿no?
- 35 *Alfonso:* Sí.
- 36 *Carmen:* Vamos con la última frase; ahora es *mujer* ¿Qué se entiende ahí por
37 *mujer*? Fijaos en que está en singular: ¿tiene ese sentido?, ¿se refiere a una
38 sola mujer?
- 39 *Joaquín:* No, un conjunto, yo creo. Yo entiendo que se refiere a que las mujeres
40 en sí tendrían que ocupar su papel en la sociedad... A todas las mujeres, se
41 refiere.
- 42 *Carmen:* ¿Y por qué crees que se utiliza solo en singular?
- 43 *Joaquín:* Porque, a lo mejor... vale más para el conjunto.
- 44 *Carmen:* Con un sentido colectivo...
- 45 *Joaquín:* Yo creo que sí.
- 46 *Carmen:* Ese uso del singular en sentido colectivo, ¿qué hace?, ¿qué diferencia
47 habría si, en lugar de *mujer*, dijera 'las mujeres'?
- 48 *Joaquín:* A lo mejor, al decir *la mujer* las hace parecer como todas más iguales;
49 si dijese 'las mujeres' se aceptaría que hubiese una mujer diferente de otra.
- 50 *Carmen:* ¿Os parece que se habla así muchas veces?
- 51 *Alfonso:* Yo pienso que sí.
- 52 *José M^a:* Sí, creo que es como cuando se dice 'el hombre'; 'el hombre' y 'la
53 mujer' se ha globalizado.
- 54 *Carmen:* ¿Y os parece que tiene la idea esa que dice Joaquín de igualar y de
55 no plantear que hay mujeres diferentes, o sea que todas las mujeres son
56 diferentes?, ¿os parece que iguale en exceso?
- 57 *José M^a:* En mi opinión no las iguala; las iguala en su sexo, pero no al decir
58 cómo son todas, en su personalidad.

59 **Discriminación laboral y reparto del trabajo en función del sexo**

60 *Manuel:* Para mí esta tabla significa un claro pensamiento... por mucho que la
61 gente avance y que diga que en la sociedad ahora está avanzando mucho... se
62 puede ver claramente que hay bastante machismo, pero no machismo en lo
63 que tú demuestres, en lo que digas, sino quizá... si tú te has criado en una casa
64 que has visto un ambiente machista, que has visto que tu madre trabajaba en
65 casa y tu padre se encargaba del trabajo fuera del hogar... y te han inculcado
66 unos valores... la gente ya, cuando crece... La educación dicen que es lo
67 primordial en una persona... entonces, si tú ya vas con esos valores... la mitad
68 de las veces, pese a que tú no te consideres machista, dentro de ti creas un
69 sentimiento...

70 *Carmen:* Intenta comentar qué reflejan esos datos.

71 *Manuel:* Se nota el pensamiento de que los hombres suelen estar más
72 dedicados fuera de casa, igual que hay menos índice de paro en hombres,
73 porque sigues con el pensamiento de que los hombres son los que tienen que ir
74 fuera a buscar el trabajo, que no en el tiempo de dedicación al hogar: hay
75 muchas más horas que dedican las mujeres porque parece que es lo normal,
76 que una mujer se dedique a la casa.

77 *Joaquín:* Yo creo que hay cierta tendencia al cambio, parece que se va
78 avanzando. Yo no viví esa época, pero... parece que desde la época del
79 franquismo aquí, la cosa poco a poco va cambiando, pero sigue yendo lento
80 porque los datos son bastante... las mujeres dedican casi el doble que los
81 hombres a la casa... y eso se ve normal. La tasa de paro femenino, se ve
82 normal que una mujer esté sin trabajo y su marido trabaje y ella esté en casa
83 todo el día, pero, sin embargo, al revés no, se le llama al hombre 'mantenido' y
84 demás.

85 *José M^a:* En mi opinión... por mucho que se hable de igualdad, de que se va
86 avanzando..., por mucho que se avance, esto va a seguir igual porque la
87 actividad, el empleo, el paro... no es cosa del gobierno, sino de los empresarios
88 y yo creo que los empresarios quieren más a los hombres por diferentes
89 razones, muchas machistas, en mi opinión, pero sobre todo porque a las
90 mujeres, como, en algún momento u otro, van a tener hijos, pues eso a los
91 empresarios no les interesa, por eso hay más actividad y empleo para hombres,
92 porque las mujeres en cualquier momento te van a pedir la baja por maternidad
93 y eso a los empresarios no les beneficia porque la productividad va a bajar, y
94 ahora lo que les interesa no es el bienestar de la mujer o del hombre, sino que

95 para ellos, es el dinero, como para casi todo el mundo ahora... entonces, que
96 por mucho que se iguale, se tenían que hacer más leyes y concienciar a los
97 empresarios, no ir a la sociedad en sí misma, al pueblo, porque no lo van a
98 poder arreglar ellos si no se conciencia a los de arriba, porque los que mandan
99 son los de arriba, no los de abajo. Yo lo que pienso es que entre los
100 trabajadores sí hay igualdad, porque, por ejemplo, en mi casa, hay mucha
101 igualdad, mi madre y mi padre trabajan igual en la labor de casa, uno por la
102 mañana, que es cuando tiene su tiempo libre y otro por la tarde, igual que yo
103 cuando puedo también ayudo y mi hermana; pero eso es también empezar
104 desde abajo...

105 *Alfonso:* Estoy de acuerdo con la opinión de mis compañeros.

106 **¿Quién habla?**

107 *Joaquín:* Con las dos primeras líneas, ya se sabe porque, dice nos juntábamos
108 todos y mi abuelo es más glotón que, macho, comía más que mi padre y yo
109 juntos... no sé son las muestras... como el anuncio que salía de Macdonalds o
110 de Burguer King...

111 *Carmen:* Pero 'macho' ahora también lo puede decir una chica.

112 *Joaquín:* Pero me recuerda al anuncio ese que decía 'soy hombre porque
113 como' o algo así.

114 *Carmen:* ¡Ah! Porque le da importancia a comer mucho ¿no?

115 *Joaquín:* Sí, como una competición, no sé, me parece que lo dicen en tono
116 competitivo...

117 *Carmen:* Sí, como pareciendo algo muy importante, comer mucho es un
118 síntoma de machote ¿no?

119 *Joaquín:* Sí, puede parecer

120 *José M^a:* Yo creo que, sobre todo, es claro cuando dice me cago en la leche: es
121 una frase típica de una persona adulta, que [se] suele decir un hombre, así más
122 coloquial; eso una mujer no lo suele decir.

123 *Carmen:* ¿No dice una mujer 'me cago en la leche'?

124 *José M^a:* No suele decir 'me cago en la leche' porque es como más fuerte, una
125 mujer lo diría más fino.

126 *Joaquín:* Yo creo que también se puede ver por la cantidad de palabrotas... los
127 hombres dicen palabrotas y se ve más normal; sin embargo, si lo dice una
128 mujer o una chica...

- 129 *Carmen:* Pero ahora las chicas dicen muchas palabrotas ¿no?
- 130 *Joaquín:* Sí, pero aun así, a mí me sigue sonando peor que lo diga una chica a
- 131 que lo diga un chico, no sé...
- 132 *Carmen:* Y a la gente, en general, también ¿no?
- 133 *Manuel:* Sí, es un chico claramente, pero, de todas formas, pese a que las
- 134 chicas ahora pueden decir palabrotas, por la forma de hablar está claro que una
- 135 chica o un chico tienen un estilo diferente, entonces, cada persona, aparte de
- 136 dónde te hayas criado, y de diferentes variaciones lingüísticas, pero está claro
- 137 que una chica tiene un tipo de registro, una forma de hablar... que le diferencia
- 138 bastante de un chico, en cualquier tema.
- 139 *Alfonso:* Yo pienso que es un hombre, pero no por lo que han dicho mis
- 140 compañeros, sino porque siempre, cuando se refiere al pasado, se refiere a
- 141 alguien masculino, a su abuelo Adolfo, a su padre...nunca a las mujeres y,
- 142 cuando luego dice las mujeres, siempre dice que están en la cocina.
- 143 **Sobre el masculino genérico**
- 144 *Carmen:* La pregunta es: aquí no hay ningún femenino, todo está en masculino.
- 145 ¿Es que en la administración pública de Valencia no hay mujeres que
- 146 trabajen? ¿Es posible eso o es que es un lenguaje masculino, donde se
- 147 entiende que las mujeres están incluidas?
- 148 *Manuel:* Eso depende de cada persona, cada persona puede leer el texto y
- 149 entenderlo de una manera diferente; para mi jefe de servicio puede ser 'jefe' o
- 150 'jefa'.
- 151 *Carmen:* Pero no solo es en el caso de 'jefes de servicio', también es varios
- 152 diputados, los socialistas, el consejero, el socialista, los empleados...
- 153 *Manuel:* Pero ahí no veo ningún tinte machista, simplemente generalizaciones:
- 154 'los empleados', 'los alumnos'... cualquier palabra así, en masculino, para
- 155 hacer una desinencia, todo un grupo de gente... para mí, en este caso, yo creo
- 156 que se refiere a trabajadores – trabajadoras, en general...
- 157 *Carmen:* O sea que el masculino engloba.
- 158 *Alfonso:* Yo pienso lo mismo que Manuel.
- 159 *Joaquín:* Yo creo que sí puede haber más hombres que mujeres en la
- 160 Administración, pero que simplemente no se dice jefes y jefas por...
- 161 *Carmen:* ¿Por economía?.

- 162 *Joaquín:* Sí, yo creo que sí..., por economía del lenguaje, más por ahorrar
163 saliva...
- 164 *Carmen:* Pero no creéis que esto sea discriminatorio para las mujeres...
- 165 *José M^a:* Yo creo que es más por tradición; como antes las mujeres no
166 trabajaban, eran todos hombres, pues se decía el empleado, el trabajador y
167 cuando se ha empezado a meter la mujer en el trabajo, en vez de cambiarlo,
168 pues, dice, ya lo dejamos y seguimos diciendo en masculino aunque los
169 englobemos a todos, porque, por experiencia propia, a mi madre, muchas
170 veces le llaman 'el jefe'. Es la norma gramatical aceptada por todos.
- 171 *Carmen:* Y las mujeres no tiene por qué sentirse excluidas por no estar el
172 femenino presente en la lengua...
- 173 *Joaquín:* Yo creo que no se debería, más que nada por lo que se hace; yo si
174 digo 'jefes', mi intención no es excluir a ninguna mujer, sino... más bien,
175 globalizar.
- 176 *Carmen:* Pero, ¿qué os parece a vosotros? Las niñas, por ejemplo, que oyen
177 siempre hablar en masculino, ¿deben entender que ellas tienen que estar
178 incluídas ahí? ¿Os parece que estáis en la misma situación los chicos que las
179 chicas? Porque los chicos siempre estáis incluídos en el masculino; las chicas,
180 desde niña, cuando empiezas a aprender y a oír hablar, ¿os parece que es la
181 misma situación la de las niñas que la de los niños? Los chicos estáis siempre
182 presentes en el lenguaje y las chicas no ¿Creéis que eso no tiene por qué
183 afectar nada a las chicas?
- 184 *Manuel:* Cada uno depende de la educación que haya tenido, de cómo entienda
185 cuando se habla...; por ejemplo, si yo me he criado en una casa, con unos
186 valores, con una forma de que mis padres vean...Tú sabes cómo hablas; tú
187 puedes decir algo de una forma despectiva o no, o si quieres excluir a alguien o
188 no..., por ejemplo, si tú tuvieras un padre machista...
- 189 *Carmen:* Quieres decir que es más importante otras cosas de la educación que
190 el lenguaje ¿no?, o sea que los valores de igualdad que se pueden difundir son
191 más importantes que el lenguaje ¿no?
- 192 *Manuel:* Yo no creo que nadie, por hablar de una forma o de otra tenga por qué
193 sentirse excluido de una sociedad, simplemente, yo me veo más excluido por
194 hechos que no por palabras.
- 195 *Joaquín:* Yo creo que también es más fallo gramatical, del idioma, porque, por
196 ejemplo, en inglés, al decir 'ellos' dices 'they': ahí no estás dando ningún matiz

197 de género, sin embargo nosotros en español, al tener el matiz de ellos o ellas,
198 en ese sentido... claro, ninguno somos mujer, no podemos saber cómo nos
199 podríamos sentir, pero... desde mi punto de vista, lo veo una tontería, no creo
200 que haya que sentirse mal, ni excluido por eso, aunque a lo mejor sí.
201 *José M^a*: Ya está todo el mundo adaptado al lenguaje y no tiene que sentarle a
202 nadie mal.

203 **Un resumen final: ¿hay cosas que cambiar? ¿cuáles? ¿cómo?**

204 *Manuel*: Sobre todo, hay mucha gente que todavía piensa que las mujeres son
205 el sexo débil...

206 *Carmen*: Es decir, habría que cambiar la mentalidad, el pensamiento de la
207 gente...

208 *Manuel*: El pensamiento de la gente; por ejemplo no dejan salir de costaleras a
209 las mujeres y se demostró que sí podían, pero solo por el hecho de ser mujer,
210 mucha gente piensa que las mujeres no pueden hacer eso y solo por el hecho
211 de ser mujer se la excluye.

212 *José M^a*: Yo estoy de acuerdo en que hay que empezar por cambiar la
213 mentalidad; somos una sociedad muy arraigada al pasado por distintas
214 cuestiones, ya sea religiosas o costumbres o tradiciones y esas cosas hay que
215 cambiarlas, hay que cambiar las costumbres, la forma de pensar y hay que ser
216 más liberales porque somos una sociedad que ha estado muy influida por la
217 religión y la religión muchas veces ha apartado a la mujer a un segundo plano,
218 todo es por culpa suya, todos los males han venido por culpa suya y eso ha
219 seguido hasta nuestros días y sigue siendo, sobre todo más arraigado en las
220 personas mayores y en sus hijos. Nuestros padres, entonces, hay que cambiar
221 la educación a partir de ahí; yo creo que hay que cortar de raíz y empezar a ser
222 más liberales y desde ahí van a empezar a cambiar.

223 *Alfonso*: Yo estoy de acuerdo con él.

224 *Carmen*: Os parece que lo fundamental es cambiar las mentalidades... y la
225 realidad concreta, se podrá cambiar también, ¿no?, ¿o eso viene después?

226 *Joaquín*: Sí, lo primero sería cambiar la mentalidad, pero yo, hay una cosa con
227 lo que no estoy de acuerdo, que sí puede que parte del machismo venga por la
228 religión porque, no sé, siempre las pecadoras, María Magdalena y demás, eran
229 mujeres, pero, yo creo que sobre todo el machismo lo relacionamos con la
230 religión porque como, en la época de Franco, el fascismo iba muy relacionado

- 231 con la religión... Claro, yo creo que, al relacionarse eso tanto, esa política de
232 derechas y la religión... sobre todo porque el cristianismo, sí es verdad que
233 tiene cosas como las que he dicho, de María Magdalena y demás, que siempre
234 son las mujeres... pero también defiende un poco la igualdad de todos.
- 235 *Alfonso:* Yo pienso que la religión ha sido el comienzo del machismo
- 236 *Carmen:* ¿La religión o las religiones? Porque, fíjate en los musulmanes ¿no?,
237 las mujeres, todavía peor ¿no?
- 238 *Alfonso:* Todas las religiones, a mi parecer, discriminan a las mujeres.
- 239 *Carmen:* Y el empresario que no quiere coger a mujeres es... ¿por qué?
- 240 *Alfonso:* Es porque así le han enseñado, desde pequeño.
- 241 *Carmen:* ¿No gana con ello? Porque antes decíais que el empresario va a
242 ganar dinero o sea que la mentalidad le importa tres cominos ¿no?, lo que
243 quiere es contratar a quien le...
- 244 *Alfonso:* Pero hay factores físicos, por ejemplo, en ese caso, los hombres están
245 más predispuestos físicamente a trabajar, a hacer trabajos forzados, por eso,
246 ahí sale ganando el empresario, al contratar un hombre.
- 247 *Carmen:* ¿Y en los trabajos que no se requiere fuerza física?
- 248 *Alfonso:* Pues ahí tendría que haber más mujeres.
- 249 *Manuel:* Eso ya no las hay por la mentalidad.
- 250 *Joaquín:* Yo creo que también el Estado, por ejemplo, ahí sí podría intervenir
251 más porque, a mí me parece que toma medidas que... eso de que se garantice
252 un 50% y un 60% de puestos de mujeres para ciertos trabajos... yo no lo veo
253 bien, en el sentido de que se tendría que coger hombre o mujer no porque sea
254 hombre o mujer, sino por sus cualidades.
- 255 *Carmen:* Es decir, que no estáis de acuerdo con el tema de las cuotas...
- 256 *Joaquín:* No, porque eso lo que hace es diferenciar. Si, en el momento en que
257 tuviésemos la mentalidad más libre, más innovadora, porque con tantos años
258 así..., en ese momento, si, en vez de proteger en ese sentido a la mujer,
259 simplemente se cogiese a quien esté capacitado, yo creo que sí se mejoraría
260 bastante.

Debate del grupo 3

Componentes: Aurora, Alicia, Dani y Antonio.

Carmen (Moderadora)

Sobre los términos *hombre, seres humanos, personas, mujer*

- 1 *Carmen:* Vamos con la primera frase: ¿Qué entendéis por ‘hombre’?
- 2 *Alicia:* Se refiere a la humanidad, a la gente en general, no solo al ‘hombre’ que
- 3 pisó la luna.
- 4 *Carmen:* Tú entiendes que se refiere también a las mujeres.
- 5 *Alicia:* A las mujeres y a los hombres, a todo el mundo.
- 6 *Carmen:* ¿Estáis todos de acuerdo con esa interpretación?
- 7 *Dani:* Yo creo que ahí se debería entender el ‘ser humano’ en sí, pero a la luna
- 8 solo han llegado hombres; ese trabajo, a lo mejor, es un poco machista, o algo
- 9 de eso.
- 10 *Antonio:* Se refiere solo al hombre, porque, si no, sería la llegada del ‘ser
- 11 humano’ a la luna; yo creo que solo menciona al hombre, no a la mujer.
- 12 *Aurora:* Yo creo que es una cuestión de costumbre: siempre se ha dicho “el
- 13 hombre”, es una manera de referirse al ‘ser humano’.
- 14 *Carmen:* Parece que caben diferentes interpretaciones; al menos, es decir es,
- 15 quizá, algo ambiguo ¿no? Vamos con la segunda frase, ‘personas’, ¿qué se
- 16 entiende por personas?
- 17 *Adrián:* Por ‘personas’ yo creo que se entiende todo globalmente, ya sean de
- 18 una raza u otra.
- 19 *Carmen:* ¿Hombres y mujeres?
- 20 *Dani:* Ahí ‘personas’ debería ser todos en general pero, en realidad es ‘algunos’
- 21 solo.
- 22 *Carmen:* Pero ¿de un solo sexo, o de los dos?
- 23 *Dani:* La sociedad en la que estamos es un poco machista y también racista y
- 24 predomina el hombre, sobre todo si es blanco.
- 25 *Carmen:* Pero eso, por lo que tú conoces de la realidad, pero por lo que diga
- 26 ahí... ahí habla de todas las personas ¿no?
- 27 *Dani:* Por lo que dice ahí, sí habla de todas las personas, en general.
- 28 *Alicia:* Yo estoy de acuerdo con Dani.

29 *Carmen:* Es decir, que se refiere a todas las personas, hombres o mujeres, de
30 cualquier raza, cultura... Aquí no hay ambigüedad. ¿Y la tercera, 'seres
31 humanos'?

32 *Alicia:* Pues igual, a todo el mundo, cualquier tipo de persona, sea hombre,
33 mujer, niño, lo que sea.

34 *Dani:* Sí, todo el ser humano.

35 *Carmen:* Es decir, que sería como en el caso de personas..., no hay
36 ambigüedad...

37 *Dani:* No.

38 *Carmen:* Por último, 'mujer'.

39 *Alicia:* Se refiere a las mujeres, en general.

40 *Carmen:* Pero no a los hombres; en el caso de 'hombre' tú decías que se
41 refería también a las mujeres, pero en el caso de 'mujer' no se refiere a los
42 hombres... ¿Y se refiere a todas?

43 *Alicia, Antonio:* Sí.

44 *Carmen:* ¿Qué matiz tiene decir 'la mujer', en lugar de 'las mujeres'? ¿O es lo
45 mismo?

46 *Alicia:* Quizá, en el caso del plural se refiere a todo tipo de mujeres.

47 *Dani:* 'La mujer' es todas las mujeres en general y 'las mujeres' son unas
48 determinadas mujeres.

49 *Carmen:* O sea, que os parece más general decir 'la mujer' que 'las mujeres'...

50 *Dani:* Sí.

51 *Aurora:* Cuando dices 'las mujeres estaban allí' te refieres a un grupo de
52 mujeres, pero cuando dices 'la mujer', te refieres a todas.

53 **Sobre el mercado laboral y el reparto de tareas en función del sexo**

54 *Carmen:* Pasamos ahora a esta tabla referida a datos del mercado laboral y del
55 trabajo en el hogar (tasa de actividad, empleo, paro, temporalidad, la diferencia
56 salarial y quién coge los permisos de maternidad y las horas de dedicación al
57 hogar).

58 *Alicia:* ¡No es justo!, ¡no es justo!... Por ejemplo, lo del hogar: que nosotras nos
59 dediquemos 5 horas y los hombres, 2. ¡No es justo!

60 *Carmen:* ¿Por qué crees tú que es así?

- 61 *Alicia:* Porque son unos machistas, porque se han acostumbrado mal, la
62 sociedad les ha acostumbrado mal, hasta ahora, que siguen mal
63 acostumbrados y ya no les vamos a cambiar, claro está...
- 64 *Antonio:* Yo es que en casa tengo un ejemplo distinto a este, porque en mi casa
65 es mi padre el que hace la casa por una minusvalía, está jubilado ya... y mi
66 madre es la que trabaja, pero, eso sí...
- 67 *Carmen:* Pero es extraño lo de tu casa, lo normal es esto ¿no?
- 68 *Antonio:* Sí, sí.
- 69 *Dani:* Pero, de todas formas, no está bien compensado porque hay muchas
70 mujeres que también trabajan fuera de casa y luego pasan 4 ó 5 horas
71 recogiendo la casa, y hombres que trabajan lo mismo y, en casa están 2 horas.
- 72 *Antonio:* También hay trabajos 'de hombres', por ejemplo, los obreros, nunca se
73 ha visto a una mujer obrera.
- 74 *Carmen:* ¿Quieres decir albañil?
- 75 *Antonio:* Sí, albañil, los que trabajan en la obra; ahora en los autobuses se ven
76 más mujeres, pero antes no.
- 77 *Carmen:* Es decir, que vosotros creéis que el reparto del trabajo en función del
78 sexo sigue dándose...
- 79 *Aurora, Dani, Alicia, Antonio:* Sí
- 80 *Carmen:* ¿Y pensáis que es una cosa del pasado y que en los jóvenes ahora no
81 es así?
- 82 *Aurora, Antonio:* Igual.
- 83 *Carmen:* O sea, que los chicos trabajan más fuera de casa y las chicas dentro
84 de casa...
- 85 *Aurora:* Sí, y también que sigue habiendo un trabajo para hombres y un trabajo
86 para mujeres. Mira, un ejemplo: hay miles de *dijeis* hombres y chicas hay... que
87 yo conozca, 5.
- 88 *Carmen:* Así que el reparto del trabajo sigue siendo diferente en función del
89 sexo... ¿Y en casa? ¿Los chicos trabajan más en casa que los hombres
90 mayores?
- 91 *Alicia:* No, hacen lo mismo que sus padres, la mayoría, o sea, nada. Mis amigos
92 se levantan...
- 93 *Carmen:* ¿Y vosotras?
- 94 *Alicia:* Yo sí, al menos por mi situación familiar, sí.
- 95 *Carmen:* ¿Creéis que es general que las chicas hacen cosas en casa?

- 96 *Aurora:* Ahora no y la generación que viene, menos
- 97 *Antonio:* Yo, en vacaciones sí ayudo, pero los fines de semana no hago nada
- 98 **¿Quién habla y por qué?**
- 99 *Antonio:* Habla un hijo.
- 100 *Carmen:* ¿Un chico o una chica?
- 101 *Antonio:* Un chico. Por la forma de expresarse: ‘me cago en la leche’, ‘joder’ y
- 102 por las cosas que dice de su padre y de su abuelo.
- 103 *Carmen:* ¿Qué cosas?
- 104 *Antonio:* Lo de ‘que tenía una señal de cuando en la guerra civil tiraban
- 105 bombas’, eso les atrae a los chicos más – la guerra- que a las chicas, suele.
- 106 *Carmen:* ¿Alguna opinión más?
- 107 *Aurora:* Yo también opino que es un chico. La más evidente es ‘se metían las
- 108 mujeres a la cocinilla’ y luego, ‘como no cabíamos todos, pues unos estaban en
- 109 el comedor y otros en la cocina’.
- 110 *Alicia:* Sí, por la forma de expresarse. Las chicas también decimos tacos, pero,
- 111 sobre todo es de los chicos.
- 112 *Carmen:* Y, además, hay tacos diferentes, ¿no?
- 113 *Alicia:* Cada vez menos.
- 114 *Alicia:* Yo creo que ‘me cago en la leche’ lo dicen más las chicas que los chicos
- 115 porque es más suave que otros...
- 116 *Dani:* Está claro que habla un chico por lo que se ha dicho ya: ‘se metían las
- 117 mujeres a la cocinilla’.
- 118 *Carmen:* Una chica podría decir eso también ¿no?
- 119 *Alicia:* Sí, pero se metería con las mujeres en la cocinilla.
- 120 *Dani:* Y más en casa de los abuelos, porque su mentalidad era más así: las
- 121 mujeres en la cocina y los hombres en otro lado
- 122 **¿Dónde están las mujeres?**
- 123 *Alicia:* Es como antes con la frase de ‘hombre’ general, ¿Qué deberían poner,
- 124 masculino y femenino? Sí, pero el masculino es general.
- 125 *Carmen:* Es decir que sí que hay mujeres en la administración pública
- 126 valenciana, sí que hay mujeres entre los administrados, entre los jefes de
- 127 servicio...

- 128 *Dani*: Sí, pero menos porque, la verdad es que los servicios públicos y las
129 personas importantes son más hombres que mujeres.
- 130 *Alicia*: Pero eso no tiene nada que ver para que no lo ponga en general.
- 131 *Carmen*: ¿El uso del masculino plural refiriéndose también al femenino es
132 porque hay más hombres que mujeres?
- 133 *Dani*: No, no tiene nada que ver.
- 134 *Carmen*: ... Porque el masculino plural sirve, a veces solo para el masculino y,
135 a veces, para femenino y masculino, es la norma ¿no?
- 136 *Dani*: Sí, por eso se dice que la lengua castellana es un poco machista.
- 137 *Alicia*: Sí.
- 138 *Aurora*: Sí, porque en 'trabajadores' entra todo.
- 139 *Carmen*: ¿Vosotros creéis que habría que decir 'trabajadores y trabajadoras',
140 'los administrados y las administradas'..., que habría que repetir...?
- 141 *Aurora*: Yo no lo veo necesario, pero es como si... más machista, si no lo dices.
142 No es que sea machista..., aunque sí lo parece. Pero se ha hecho así y se ha
143 hecho así; es como que las mesas tienen cuatro patas.
- 144 *Carmen*: Es decir, que las mujeres no tienen por qué sentirse excluidas en un
145 texto como este...
- 146 *Alicia*: Claro, lo que pasa es que da la sensación de ser machista, pero no lleva
147 esa intención, lleva la intención de generalizar, lo que pasa es que nosotras lo
148 vemos como machista.
- 149 *Carmen*: ¿Y lo ve todo el mundo como machista? ¿Vosotros creéis?
- 150 *Dani, Antonio, Alicia*: No
- 151 *Carmen*: ¿Quién lo ve así?
- 152 *Aurora*: Lo ven machista... por el hecho de que dan motivos, no por el léxico,
153 sino...
- 154 *Carmen*: A vosotros ¿qué os parece?, ¿debería usarse el femenino junto con el
155 masculino o tenemos que pensar que el masculino ya incluye al femenino?
- 156 *Dani*: Es que..., como está hecha así la lengua, es muy difícil de cambiar.
- 157 *Antonio*: Algunos escritores incluyen en sus textos, por ejemplo 'administrados /
158 administradas', o lo de la 'a'.
- 159 *Carmen*: ¿Te parece mejor?
- 160 *Antonio*: Sí. Total, no cuesta nada.

161 *Carmen:* ¿Os parece que sería mejor, por ejemplo, nombrar en femenino
162 determinadas profesiones que no existen más que en masculino? A lo mejor
163 eso es más fácil; o sea, hablar de jueza, en lugar de juez.

164 *Alicia:* Eso es más fácil.

165 *Aurora:* No es que sea fácil o difícil, a mí no me parece mal decir 'la juez'.

166 *Carmen:* ¿Y por qué no 'la jueza'?

167 *Aurora:* Porque estamos acostumbrados o escuchar 'juez'.

168 *Carmen:* ¿Y médica? Antes no se usaba y ahora no suena mal ¿no?

169 *Aurora:* Siempre se ha dicho 'enfermera' y no 'enfermero'. Es lo que estamos
170 acostumbrados a oír y ya está.

171 *Alicia:* Si se ha podido cambiar de 'enfermera' a 'enfermero', se puede cambiar
172 de 'juez' a 'jueza'.

173 *Dani, Antonio:* Sí.

174 **¿Hay algo que cambiar? ¿Qué? ¿Cómo?**

175 *Antonio:* Ahora se acaba de cambiar una, la del permiso de maternidad para los
176 padres.

177 *Carmen:* Y ¿vosotros creéis que lo van a coger muchos hombres?

178 *Antonio:* Sí.

179 *Carmen:* ¿Qué cosas cambiaríais? ¿Qué es lo que os parece peor, lo que
180 discrimina más a las mujeres?

181 *Alicia:* El trabajo.

182 *Carmen:* Lo que tiene que ver con el trabajo. ¿Qué, en concreto?

183 *Alicia:* Pues que las mujeres, en ciertos trabajos cobran menos, otros trabajos
184 son machistas y no pueden entrar ahí las mujeres, ¿por qué? Y el paro, hay
185 más mujeres en paro y menos ofertas de empleo para mujeres, ¿por qué? Una
186 vez el mercado laboral se mejore, se mejora lo demás.

187 *Aurora:* Pues yo creo que hay que cambiar cosas en el ocio: hay sitios en que
188 para entrar, los chicos tienen que pagar 5 euros y las chicas no pagan nada.
189 Ahí veo machismo: es así porque quieren ver chicas, que animen la vista a los
190 chicos, a nosotras nos tienen como objetos.

191 *Alicia:* Yo prefería pagar los 5 euros, antes que dejar que me utilicen para
192 alegrar la vista.

193 *Carmen:* Eso se puede combatir poniendo 2,50 cada uno y cada una ¿no?

194 *Aurora:* Sí, a veces lo hacemos y otras, no entramos en ese sitio.

- 195 *Carmen:* ¿Más cosas a cambiar?
- 196 *Dani:* Yo cambiaría la mentalidad de algunas mujeres; por ejemplo, hay muchas
- 197 mujeres que son machistas.
- 198 *Carmen:* Y que se lo tragan todo eso, ¿no? O sea, que tú crees que si las
- 199 mujeres cambiaran y exigieran más a los hombres se arreglaría...
- 200 *Dani:* Muchas cosas. Ya hay muchas mujeres que reclaman sus derechos, lo
- 201 que falla es que hay otras que no.
- 202 *Carmen:* Sobre el lenguaje, ¿algo que cambiar?
- 203 *Antonio:* Es que el lenguaje, para mí es lo que menos importa.
- 204 *Alicia:* Sí.
- 205 *Aurora:* Bueno... se permite más a los chicos que a las chicas decir tacos; si
- 206 una chica dice un taco, se la mira mal: "¿pero, qué dices?, ¿cómo hablas así?"
- 207 *Alicia:* A mí el año pasado con un profesor... se me escapó y me regañó y me
- 208 dijo que me iba a echar de clase y, sin embargo... a los chicos no les decía
- 209 nada.
- 210 *Dani:* Sí, además hay palabras que significan... si le dices a un chico 'zorro', es
- 211 una palabra buena, pero si se lo dices a una chica...
- 212 *Aurora:* Pero, bueno... todo eso es secundario.
- 213 *Dani:* Sí, es secundario.

ANEXO 3

Autoras citadas en los libros de texto

Allende, Isabel	Demonte, Violeta	Gutiérrez, Bertha M.
A. M, Elisa	Díaz Taboada, M ^a Paz	Guzmán, Almudena
Ávarez, Miriam	Diosdado, Ana	Hernanz, M ^a Luisa
Andreu, Blanca	Dupin, Aurore	Hinton, Susan E.
Aniorte, Carmen	Duras, Marguerite	Highsmith, Patricia
Bassols, Margarida	Escandell, Victoria	Ibarbouru, Juana de
Basulto, Hilda	Esquivel, Laura	Janés, Clara
Beauvoir, Simone de	Evans, Mary Ann	Jover, Guadalupe
Bentivoglio, Paola	Extebarria, Lucía	Karow, Julia
Bertuccelli, Marcela	Etxebarria, Maitena	Krivoshein, Natalia
Bobes, M ^a Carmen	Fayette, Madame de la	Kohan, Silvia Adela
Brontë, Emily	Fernández, Victoria	Kovacci, Ofelia
Brontë, Charlotte	Ferrer, Isabel	Laforet, Carmen
Brontë, Anne	Filipovic, Zlata	Lamb, Mary
Caballero, Fernán	Fontanella, M ^a Beatriz	León, M ^a Teresa
Calsamiglia, Helena	Fortún, Elena	Lindo, Elvira
Camps, Anna	Frank, Ana	López, Helena
Camps, Victoria	Frenk Alatorre, Margit	López Narváez, Concha
Cantarero, Margarita	Fresno, Marisa	Lozano, Irene
Castro, Luisa	Fuentes, Catalina	Llana, M ^a Elena
Castro, Rosalía de	Fuertes, Gloria	Madieri, Marisa
Castro y Andrade, Isabel	García Sonia	Maldonado, Concepción
Comas, María	García Madrazo, Pilar	Martín Gaité, Carmen
Conde, Carmen	García Morales, Adelaida	Martínez, Roser
Cooke, Janet	García Mouton, Pilar	Martínez Montón, Rosa
Coronado, Carolina	Garrido González, Elisa	Matute, Ana María
Cortina, Adela	Godwin, Mary	Mistral, Gabriela
Cunillé, Lluïsa	Gómez de Avellaneda,	Moix, Ana M ^a
Chacel, Rosa	Gertrudis	Molist, Mercé
Chevalier, Tracy	Grandes, Almudena	Montero, Rosa
Davis, Flora	Guisasola, Marisol	Moragón, Carmen

Morreale, Margherita	Storni, Alfonsina
Nin, Anaïs	Szyborska, Wislawa
Ordóñez, M ^a Magdalena	Tamaro, Susana
Otero, Julia	Tellado, Corín
Pelegrín, Ana	Teyssèdre, Anne
Pallín, Yolanda	Torrent, Anna M.
Pardo Bazán, Emilia	Torres, Maruja
Pedrero, Paloma	Tusón, Amparo
Pérez-Lanzac, Carmen	Tusquets, Esther
Pérez O., Milagros	Tyler, Ann
Pérez-Reverte, Carlota	Vaquero, María
Peri Rossi, Cristina	Viñas, Celia
Puértolas, Soledad	Yourcenar, Marguerite
Redondo, Alicia	Zayas, María de
Regás, Rosa	
Reina, M ^a Manuela	
Reyes, Graciela	
Reza, Yasmina	
Rododera, Mercè	
Rodríguez Aldecoa,	
Josefina	
Romero, M ^a Victoria	
Rossetti, Ana	
Roy, Pura	
Rubio, Fanny	
Santa Teresa	
Sánchez, Mercedes	
Sarraute, Nathalie	
Saville-Troike, Muriel	
Sedano, Mercedes	
Segur, Condesa de	
Serafini, M ^a Teresa	
Sévigné, Madame de	
Staël, Madame	

ÍNDICE DE TABLAS

Página

CAPÍTULO III

III.1.- Algunos datos del mercado laboral según sexo.	102
III.2.- Contratos según tipo de jornada y sexo.	103
III.3.- Personas ocupados a tiempo parcial por sexo y motivo.	103
III.4.- Contratos de jóvenes (16-29) según tipo de jornada y sexo.	107
III.5.- Población asalariada por rama de actividad y sexo. (En miles).	108
III.6.- Evolución 1995-2008 de la brecha salarial entre los sexos.	110
III.7.- Permisos de maternidad (2007-2009).	113
III.8.- Tiempo de dedicación al hogar (2003-2010).	113
III.9.- Mujeres maltratadas (2003-2007).	125
III.10.- Las mujeres en el sistema educativo. Curso 2008-09.	127
III.11.- Cargos directivos de los centros no universitarios, por sexo. Curso 2002-2003. (En porcentaje).	128

CAPÍTULO IV

IV.1.- Escolarización por sexos (1849-1885).	145
IV.2.- Centros segregados por sexo.	160
IV.3.- Escolarización por sexo y etapa educativa. Curso 1985-1986.	166

CAPÍTULO V

V.1.- Porcentaje de mujeres en los cargos directivos de los centros no universitarios. Curso 2008-2009.	197
V.2.- Evolución del porcentaje de estudiantes universitarias, por área de conocimiento.	200
V.3.- Profesorado de un IES de la C. de Madrid, según sexo, ciclo y grupo profesional. Curso 2006-07.	203
V.4.- Cargos directivos del IES. Curso 2006-07.	204
V.5.- Plantilla del IES según materia que imparte y sexo. Curso 2006-07.	205
V.6.- Profesorado, según sexo, que imparte clase al grupo de 4º ESO, por materias. Curso 2006-07.	205

	Página
V.7.- Profesorado, según sexo, que imparte clase al grupo de 1º Bachillerato, por materias. Curso 2006-07.	206
V.8.- Tasa de fracaso escolar según sexo.	209
V.9.- Distribución del alumnado matriculado, por sexo. Curso 2008-09.	210
V.10.- Tasas de idoneidad en las edades de 8, 10, 12, 14 y 15 años. Curso 2007-08.	210
V.11.- Porcentajes de abandono educativo temprano. Año 2008	210
V.12.- Horario escolar, en horas, de los contenidos básicos de las enseñanzas mínimas para los tres primeros cursos de ESO.	229
V.13.- Número de veces que aparecen niños/hombres y niñas/mujeres en los libros de texto anteriores a 1990.	240
V.14.- Personajes, según sexo, en libros de texto editados en 1996 y 1997.	241
V.15.- Presencia masculina y femenina en libros de texto de Lengua y literatura de 3º ESO, edición 2007.	241

CAPÍTULO VI

VI.1.- Definiciones del DRAE.	261
VI.2.- Relación de títulos cuya expedición deberá atender a la condición masculina o femenina de quienes los obtengan.	290

CAPÍTULO VII

VII.1.- El profesorado ante la trayectoria académica de chicos y chicas.	330
VII.2.- Respuestas de chicos y chicas ante diversas formulaciones, en relación con los roles de género –Extremadura- (en porcentaje).	341
VII.3.- Respuestas de chicos y chicas ante diversas formulaciones, en relación con aspectos educativos –Extremadura- (en porcentaje).	356
VII.4.- Opiniones, según el sexo, sobre el trato del profesorado.	357
VII.5.- Opiniones de chicos y chicas sobre el profesorado según su sexo.	359
VII.6.- Amistades según sexo (en porcentaje).	361
VII.7.- Respuestas de chicos y chicas ante diversas formulaciones, en relación con los roles de género –Extremadura- (en porcentaje).	363

	Página
CAPÍTULO VIII	
VIII.1.- Imágenes humanas en los libros de texto.	375
VIII.2.- Presencia de ambos sexos en las imágenes humanas en cada libro de texto.	377
VIII.3.-Imágenes de actividad 'masculina' por sexo en cada libro. (Valor absoluto y porcentaje sobre el total de imágenes).	383
VIII.4.- Imágenes de actividad 'masculina' por sexo y porcentaje sobre el total de las imágenes de cada sexo.	384
VIII.5.- Imágenes de actividad 'femenina' por sexo en cada libro. (Valor absoluto y porcentaje sobre el total de imágenes).	386
VIII.6.- Imágenes de actividad 'femenina' por sexo y porcentaje sobre el total de las imágenes de cada sexo.	388
VIII.7.- Imágenes de actividad 'intelectual' por sexo en cada libro. (Valor absoluto y porcentaje sobre el total de imágenes).	389
VIII.8.- Imágenes de actividad 'intelectual' por sexo y porcentaje sobre el total de las imágenes de cada sexo.	390
VIII.9.- Imágenes de 'ocio' por sexo en cada libro. (Valor absoluto y porcentaje sobre el total de imágenes).	391
VIII.10.- Imágenes de 'ocio' por sexo y porcentaje sobre el total de las imágenes de cada sexo.	392
VIII.11.- Autoría de los fragmentos narrativos. (Porcentaje en cada libro).	397
VIII.12.- Distribución de las actividades de los protagonistas. (Global, en porcentaje).	400

ÍNDICE DE GRÁFICOS

Página

CAPÍTULO III

III.1.- Variación 2005-2010 de las tasas de empleo de jóvenes de 16 a 29 años, según sexo.	105
III.2.- Evolución de las tasas de paro de jóvenes (16 a 29 años), según grupos de edad y sexo.	105
III.3.- Evolución 2005-2010 de la contratación indefinida y temporal de los jóvenes (16 a 29 años), según sexo. (En miles).	106
III.4.- Tipo de inactividad principal. Varones.	112
III.5.- Tipo de inactividad principal. Mujeres.	112
III.6.- Volumen de campañas publicitarias denunciadas en el Observatorio de Imagen de las Mujeres.	119
III.7.- Víctimas mortales por violencia de género (2003-2010).	124

CAPÍTULO IV

IV.1.- Evolución del alumnado universitario por sexo (1976-1985).	158
IV.2.- Distribución porcentual del alumnado en las carreras técnicas de ciclo largo, según sexo. Curso 1998-1999.	167
IV.3.- Distribución porcentual del alumnado en las carreras de humanidades, según sexo. Curso 1998-1999.	168

CAPÍTULO V

V.1.- Evolución del porcentaje de profesorado femenino en las enseñanzas de régimen general por cursos (1999-2009).	193
V.2.- Evolución del porcentaje de profesoras de universidad (2005-2009).	194
V.3.- Porcentaje de profesores y profesoras por nivel. Curso 2008-09.	195
V.4.- Porcentaje de profesores y profesoras por nivel. Curso 1999-2000.	196
V.5.- Porcentajes de mujeres docentes y en equipos directivos. Curso 2008-09.	198
V.6.- Evolución del porcentaje de profesoras universitarias, por área de conocimiento.	199
V.7.- Tasas brutas de graduación por sexo. Curso 2006-07.	211

	Página
V.8.- Porcentajes de matrícula y promoción del alumnado de ESO, por curso y sexo. Curso 2007-08.	211
V.9.- Porcentajes de matrícula y promoción del alumnado de 2º de Bachillerato, por modalidad y sexo. Curso 2007-08.	212
V.10.- Diferencias a favor de las alumnas en comprensión lectora en las CC.AA.	215
V.11.- Distribución por sexo del alumnado de ciclos formativos de grado medio. Curso 2008-09.	219
V.12.- Alumnado de Bachillerato según modalidad y sexo. Curso 2007-08.	220
V.13.- Matrícula de 1º de Bachillerato en un IES de la Comunidad de Madrid, por modalidad y sexo. Cursos 2000-01 a 2006-07.	221
V.14.- Presencia de mujeres y varones en los libros de texto.	240
V.15.- Evolución de la reflexión sobre la discriminación de la mujer en los libros de texto.	243

CAPÍTULO VIII

VIII.1.- Porcentaje de autores y autoras.	373
VIII.2.- Presencia de ambos sexos en las imágenes humanas de los libros de texto. (Global, en porcentaje).	376
VIII.3.- Distribución de imágenes por categorías. (En porcentaje).	380
VIII.4.- Distribución por sexos de imágenes en actividades 'masculinas'. (Global, en porcentaje).	382
VIII.5.- Distribución por sexos de imágenes en actividades 'femeninas'. (Global, en porcentaje).	386
VIII.6.- Distribución por sexos de imágenes de actividad 'intelectual'. (Global, en porcentaje).	389
VIII.7.- Distribución por sexos de imágenes en actividades de 'ocio', (Global, en porcentaje).	391
VIII.8.- Autoría de los fragmentos narrativos. (Global, en cifras absolutas).	396
VIII.9.- Protagonista de los fragmentos narrativos.	398
VIII.10.- Actividad de los protagonistas. (Global, en porcentaje).	399

	Página
VIII.11.- Distribución de ambos sexos según acciones. (En porcentaje).	403
VIII.12.- Adjudicación a varones y mujeres de los papeles semánticos de agente y paciente. (Global, en porcentaje).	411
VIII.13.- Escritoras y escritores en los libros de texto. (En porcentaje).	421

Bibliografía

- ACKER, Sandra. 1995. *Género y educación. Reflexiones sociológicas sobre mujeres, enseñanza y feminismo*. Madrid. Narcea.
- ALARIO, Carmen, BENGOCHEA, Mercedes, LLEDÓ, Eulalia y VARGAS, Ana. 1995. *Nombra en femenino y en masculino: La representación del femenino y el masculino en el lenguaje*. Madrid: Ministerio de Asuntos Sociales. Instituto de la Mujer.
- ALVIRA MARTÍN, Francisco. 1983. "Perspectiva cualitativa-perspectiva cuantitativa en la metodología sociológica". En *Revista española de investigaciones sociológicas* nº 22, págs. 53-75. CIS.
- AMBADIANG, Théophile. 1999. "La flexión nominal. Género y número". En *Gramática descriptiva de la lengua española*, vol. 3, págs. 4843-4913. Madrid. Espasa.
- AMORÓS, Celia. 2005. "<<La dialéctica del sexo>> de Shulamith Firestone: modulaciones feministas del freudo-marxismo". En AMORÓS, Celia y DE MIGUEL, Ana (Eds.) *Teoría feminista: de la Ilustración a la globalización*, pág. 68-105. Vol. 2. Madrid. Minerva Ediciones.
- AMORÓS, Celia y DE MIGUEL, Ana (Eds.). 2005. "Introducción: Teoría feminista y movimientos sociales", en AMORÓS, Celia y DE MIGUEL, Ana (Eds.) *Teoría feminista: de la Ilustración a la globalización*, pág. 13-90. Vol. 1. Madrid. Minerva Ediciones.
- AMORÓS, Celia y COBO, Rosa. 2005. "Feminismo e ilustración", en AMORÓS, Celia y DE MIGUEL, Ana (Eds.). *Teoría feminista: de la Ilustración a la globalización*, pág. 91-144. Vol.1. Madrid. Minerva Ediciones.
- ANTÓN, Antonio. 2006. *Precariedad laboral e identidades juveniles*. Madrid. Ediciones GPS.
- 2009. *Reestructuración del Estado de bienestar*. Madrid. Talasa.
- APPLE, Michael W. 1996. *Política cultural y educación*. Madrid. Morata. Título original: *Cultural politics and education*. Teachers College, Columbia University, 1996.
- ARIAS BARREDO, Aníbal. 1990. "Género gramatical y motivación semántica", en *Estudios de Lingüística*, nº 6, págs. 107-121. Universidad de Alicante.

- 1995. *De feminismo, machismo y género gramatical. El género, un monema no exclusivamente metalingüístico*. Valladolid. Secretariado de Publicaciones, Universidad de Valladolid.
- ASENSIO, José M^a. 1986. *Biología, educación y comportamiento*. Barcelona CEAC.
- BADINTER, Elisabeth. 2004. *Por mal camino*. Madrid. Alianza Editorial.
- BENHABIB, Seyla. 1992. "Una revisión del debate sobre las mujeres y la teoría moral". En Isegoria, nº 6, pág. 37-63.
- BALBO, Laura, 1994, "La doble presencia", en BORDERÍA, Cristina; CARRASCO, Cristina y ALEMANY, Carmen (comp.), *Las mujeres y el trabajo. Rupturas conceptuales*, pág. 503-513. Economía Crítica. Fuhem e Icaria.
- BALLARÍN DOMINGO, Pilar, 2001, *La educación de las mujeres en la España contemporánea (siglos XIX-XX)*. Madrid. Síntesis.
- BARRIO RODRÍGUEZ, Emilia, 1992, "Bases y tendencias de la coeducación en España", en BALLARÍN DOMINGO, Pilar (ed.), *Desde las mujeres. Modelos educativos: coeducar/segregar*, pág. 11-27. Servicio de Publicaciones, Universidad de Granada.
- BARTOLOMÉ, Margarita. 1976. *La coeducación*. Instituto de Estudios Pedagógicos Somosaguas. Madrid. Nancea.
- BEAUVOIR, Simone (de). 2005. *El segundo sexo*. Madrid. Ediciones Cátedra. 6^a edición.
- BENEYTO, Pere J. 2010. "Afiliación y representación sindical en Europa", en Estudios de la Fundación 1º de Mayo. CCOO. (www.1mayo.ccoo.es)
- BENGOCHEA, Mercedes. 2000. "Historia (española) de unas sugerencias para evitar el androcentrismo lingüístico", en *Revista iberoamericana de Discurso y sociedad*, Vol. 2, nº 3, Septiembre de 2000, pág. 33-58. Barcelona. Gedisa.
- BENSO CALVO, Carmen. 2006. "Exclusión, discriminación y resistencias: "El acceso de la mujer al sistema educativo (1833-1930)", en webs.uvigo.es/pmayobre/master/textos/benso/mujer_y_educacion.doc Consulta, 25/07/07.

- BLANCO, Nieves. 2000. "Mujeres y hombres para el siglo XXI: El sexismo en los libros de texto", en SANTOS GUERRA, M.Á. (coord.), *El harén pedagógico. Perspectiva de género en la organización escolar*, pág 119-147.
- BLANCO CORUJO, Olivia. 2005. "La Ilustración deficiente. Aproximación a la polémica feminista en la España del siglo XVIII", en AMORÓS, Celia y DE MIGUEL, Ana (Eds.). *Teoría feminista: de la Ilustración a la globalización*. Pág. 145-174. Vol. 1. Madrid. Minerva Ediciones.
- BLAT GIMENO, Teresa. 2009. "Resultados académicos y relación formación-empleo según sexo", en *Participación Educativa. Revista del Consejo Escolar del Estado*, nº 11, julio de 2009.
- BONAL, Xavier. 1993. "La discriminación sexista en la escuela primaria", en *Signos. Teoría y práctica de la educación*, nº 8/9. Pág. 140-147. CEP de Gijón.
- 1997. *Las actitudes del profesorado ante la coeducación. Propuestas de intervención*. Barcelona. Graó.
- BONAL, Xavier y TOMÉ, Amparo. 1997. *Construir la escuela coeducativa. La sensibilización del profesorado*. Cuadernos para la coeducación, nº 12. Universidad Autònoma de Barcelona, Institut de Ciències de l'Educació.
- BORDERÍAS, Cristina; CARRASCO, Cristina y ALEMANY, Carmen (comp.). 1994. *Las mujeres y el trabajo. Rupturas conceptuales*. Barcelona. Fuhem-Icaria.
- BOURDIEU, Pierre. 1998. *La dominación masculina*. Barcelona. Anagrama.
- BOURDIEU, Pierre y PASSERON, Jean-Claude. 1977. *La Reproducción. Elementos para una teoría del sistema de enseñanza*. Barcelona. Laia.
- BURGOS, Elvira y ALIAGA, José Luis. 2002. "Estudio preliminar". En SUARDIAZ, Delia Esther, *El sexismo en la lengua española*. Zaragoza. Libros Pórtico.
- BUTLER, Judith. 1998. "Soberanía y actos de habla preformativos", en *Acción Paralela*, nº 4. En www.accpa.org/numero4/butler.htm. Acceso, 13/08/2008. Título original: «Sovereign Performatives», en *Excitable Speech. A Politics of the Performative* (Nueva York: Routledge, 1997).

- Anteriormente publicado en *Deconstruction is/in America: A New Sense of the Political*, ed. Anselm Haverkamp (New York: New York University Press, 1995) y reeditado en *Performativity and Performance*, eds. Eve Kosofsky Sedgwick y Andrew Parker (Nueva York: Routledge, 1995).
- 2007. *El género en disputa. El feminismo y la subversión de la identidad*. Barcelona. Paidós. Título original: *Gender Trouble. Feminism and the Subversión of Identity*. 1990 y 1999. Nueva York. Routledge.
- CALERO FERNÁNDEZ, M^a Ángeles, 1999, *Sexismo lingüístico. Análisis y propuestas ante la discriminación sexual en el lenguaje*. Narcea. Madrid.
- 2004. "El léxico de los oficios, profesiones, cargos y tratamientos", en VV.AA. *De mujeres y diccionarios. Evolución de lo femenino en la 22^a edición del DRAE*. Madrid. Instituto de la Mujer. Págs. 279-372.
- CALSAMIGLIA BLANCAFORT, Helena y TUSÓN VALLS, A., 1999, *Las cosas de decir. Manual de análisis del discurso*. Barcelona. Ariel.
- CAMPS, Jaume. 2007. "Apuntes sobre la evolución y situación actual de la educación diferenciada". I Congreso Internacional sobre Educación diferenciada. EASSE. Barcelona, 20, 21 y 22 de abril de 2007.
- CANTERO, M^a Ángeles, MARTÍN, Rafael y de HARO, Isabel. 1992. "Hacia la igualdad desde una práctica escolar", en BALLARÍN DOMINGO, Pilar (ed.), *Desde las mujeres. Modelos educativos: coeducar/segregar*, pág. 85-102. Servicio de Publicaciones, Universidad de Granada.
- CASADO APARICIO, Elena. "A vueltas con el sujeto del feminismo", en *Política y Sociedad*, nº 30, pág. 73-91. Universidad Complutense de Madrid.
- CASAS, Pedro. 2000. "El fracaso escolar en las zonas socialmente desfavorecidas", en MARCHESI, Álvaro y HERNÁNDEZ GIL, Carlos (coordinadores). 2000. *El fracaso escolar*. Fundación para la modernización de España. Madrid. Ediciones Doce Calles.
- CASELLES PÉREZ, José F. 1993. "Educación separada versus educación mixta: Hacia la coeducación" en *Anales de Pedagogía*, nº 11, pág. 47-74. Servicio de Publicaciones. Universidad de Murcia.
- CASTELLS, Manuel y SUBIRATS, Marina. 2007. *Mujeres y hombres ¿Un amor imposible?*. Madrid. Alianza Editorial.

- CATALÁ GONZÁLVEZ, Aguas Vivas y GARCÍA PASCUAL, Enriqueta. 1995. *Ideología sexista y lenguaje*. Valencia. Galaxia Octaedro.
- CC.OO. 2004. *Salud, mujeres y trabajos. Guía para las condiciones de salud y trabajo de las mujeres*. Secretaría Confederal de la Mujer.
- 2007, *Trabajadora. Tres décadas de acción sindical por la igualdad de género (1977-2007)*. Secretaría Confederal de la Mujer.
- CERNY, Jirí. 1998. *Historia de la Lingüística*. Cáceres. Universidad de Extremadura. Servicio de Publicaciones.
- CIDE. 1988. *El Sistema Educativo Español*. Ministerio de Educación y Ciencia.
- 2000. *Las desigualdades en la educación en España II*. Ministerio de Educación y Cultura.
- CIDE/INSTITUTO DE LA MUJER. 2001. *Las mujeres en el sistema educativo*.
- 2004. *Mujeres en cargos de representación del Sistema Educativo*. Investigación. Nº 3.
- COBO BEDÍA, Rosa. (Sin fecha). "Análisis del género y educación. Raíces de una desigualdad", en *Cuadernos de cooperación educativa*, nº 3. *El camino hacia una escuela coeducativo*. En www.quadernsdigitals.net. Consulta, 15/07/08.
- COLÁS BRAVO, P. y JIMÉNEZ CORTÉS, R. 2006. "Tipos de conciencia de género del profesorado en los contextos escolares", en *Revista de Educación*, nº 340. Mayo-agosto 2006, pp. 415-444
- COLLON, R. 2003. "Acción y texto: para una comprensión conjunta del lugar del texto en la (Inter.)acción social, el análisis mediato del discurso y el problema de la acción social" en WODAK, Ruth. y MEYER, Michael. (comps), *Métodos de análisis crítico del discurso*, pág. 205–266. Barcelona, Gedisa. Original: *Methods of Critical Discourse Analysis*, Sage Publications of London, Thousand Oaks and New Delhi.
- CONDE GUTIÉRREZ DEL ÁLAMO, Fernando. 2009. *Análisis sociológico del sistema de discursos*. Madrid. CIS. Cuadernos Metodológicos.
- CONNELL, Robert W. 2003. "Enseñar a los chicos: nuevas investigaciones sobre la masculinidad y estrategias de género para la escuela",

- Kikirikí*, nº 47, septiembre 2003. En www.quadernsdigitals.net. Consulta, 20/07/07.
- CONSEJO ECONÓMICO Y SOCIAL. 2003. *Segundo Informe sobre la situación de las mujeres en la realidad sociolaboral española*. Madrid. Colección Informes, CES.
- CORTINA, Adela. 2007. "Educar ciudadanos en la Sociedad de la Diversión" *El País* 10/08/2007. (En www.educacionenvalores.org)
- COSERIU, E. 1981. *Lecciones de Lingüística General*, Madrid, Gredos.
- DE ANDRÉS CASTELLANOS, Soledad. 2000 y 2001. "Sexismo y lenguaje. El estado de la cuestión: reflejos en la prensa (I y II)". *Espéculo. Revista de estudios literarios*, números 16 y 17. Universidad Complutense de Madrid.
- DEL RÍO, Eugenio. 2004. *Izquierda y sociedad*. Madrid. Talasa Ediciones.
- DE MIGUEL ÁLVAREZ, Ana. 2001. "Presente y futuro de la teoría feminista. Movimiento Feminista y redefinición de la realidad". En *Feminismo.es... y será. Jornadas feministas, Córdoba, 2000*, Pág. 97-104. Servicio de publicaciones de la Universidad de Córdoba.
- 2005a. "El feminismo en clave utilitarista ilustrada: John S. Mill y Harriet Taylor Mill". En AMORÓS, Celia y DE MIGUEL, Ana (Eds.). *Teoría feminista: de la Ilustración a la globalización*, pág. 175-210. Vol. 1. Madrid. Minerva Ediciones.
- 2005b. "La articulación del feminismo y el socialismo: el conflicto clase-género". En AMORÓS, Celia y DE MIGUEL, Ana (Eds.). *Teoría feminista: de la Ilustración a la globalización*, pág. 495-332. Vol. 1. Madrid. Minerva Ediciones.
- DEMONTE, Violeta. 1991. "Sobre la expresión lingüística de la diferencia", en *Actas de las VIII Jornadas de investigación interdisciplinaria. Los estudios sobre la mujer: de la investigación a la docencia*, pág. 287-299. Madrid. Instituto Universitario de Estudios de la Mujer. Ediciones de la Universidad Autónoma de Madrid.
- DENDRINOS, B. 1998. "Una aproximación política a la planificación de la enseñanza de lenguas extranjeras en la Unión Europea", en *Poder –*

- decir o el poder de los discursos*, pág. 149-168. Arrecife Producciones, S.L. y Ediciones de la Universidad Autónoma de Madrid.
- DOMÍNGUEZ, Consuelo y GARCÍA, Cristóbal. 2006. "La Escuela de la II República" en *Cuadernos*, nº 4. FIES.
- DURANT, A. 1998. "Aspectos problemáticos del significado: Análisis crítico del discurso y compromiso social", en *Poder – decir o el poder de los discursos*, pág. 121-147. Arrecife Producciones, S.L. y Ediciones de la Universidad Autónoma de Madrid.
- DURANTI, Alessandro. 2000. *Antropología lingüística*. Madrid. Cambridge University Press.
- FACCHI, Alezzandra. 2006. "El pensamiento feminista sobre el derecho: un recorrido desde Carol Gilligan a Tove Stang Dahl". En *Lo público y lo privado en el contexto de la globalización*. Págs. 159-192. Sevilla. Instituto Andaluz de la Mujer, Consejería para la Igualdad y el Bienestar social, Junta de Andalucía.
- FAIRCLOUGH, N. 1998. "Propuestas para un nuevo programa de investigación en el Análisis Crítico del Discurso" en *Poder – decir o el poder de los discursos*, pág. 35-54. Arrecife Producciones, S.L. y Ediciones de la Universidad Autónoma de Madrid.
- 2003. "El análisis crítico del discurso como método para la investigación en ciencias sociales" en WODAK, Ruth. y MEYER, Michael. (comps), *Métodos de análisis crítico del discurso*, pág. 179–203. Barcelona, Gedisa. Original: *Methods of Critical Discourse Analysis*, Sage Publications of London, Thousand Oaks and New Delhi.
- FAIRCLOUGH, N. y WODAK, R. 2000. "Análisis crítico del discurso", en VAN DIJK, Teun A. comp., *El discurso como interacción social. Estudios sobre el discurso II. Una introducción multidisciplinaria*, pág 367-404. Barcelona, Gedisa. Original: "Critical discourse analysis", in VAN DIJK, Teun A. (ed.), *Discourse as social interaction. Discourse studies: a multidisciplinary introduction*, vol. 2, pág. 258-284. London, 1997, Sage.
- FARIÑAS DULCE, M^a José. 2006. "Las asimetrías del género en el contexto de la globalización". En *Lo público y lo privado en el contexto de la*

- globalización*. Págs. 97-116. Sevilla. Instituto Andaluz de la Mujer, Consejería para la Igualdad y el Bienestar social, Junta de Andalucía.
- FEDERACIÓN DE ENSEÑANZA DE CC.OO. SECRETARÍA DE LA MUJER.
- Sin fecha. *Rechaza los materiales sexistas*.
- FEMINARIO DE ALICANTE. 2005. *Elementos para una educación no sexista*. Guía didáctica de la Coeducación. Víctor Orenge Editores.
- FERNÁNDEZ DE LA TORRE MADUEÑO, M^a D.; MEDINA GUERRA, A.; TAILLEFER DE HAYA, L. (Eds.). 1999. *El sexismo en el lenguaje*. Servicio de Publicaciones. Centro de Ediciones de la Diputación Provincial de Málaga (CEDMA).
- FERNÁNDEZ ENGUITA, Mariano. 2001. *La escuela a examen*. Madrid. Pirámide.
- FERNÁNDEZ LAGUNILLA, Marina. 1991. "Género y sexo: ¿Controversia científica o diálogo de sordos?", en *Actas de las VIII Jornadas de investigación interdisciplinaria. Los estudios sobre la mujer: de la investigación a la docencia*, pág. 319-327. Madrid. Instituto Universitario de Estudios de la Mujer. Ediciones de la Universidad Autónoma de Madrid.
- FIES. 2007. *La Escuela de la II República*.
- FIRESTONE, Shulamith. 1976. *La dialéctica del sexo*. Barcelona. Editorial Cairos.
- FOUCAULT, Michel. 1992. *El orden del discurso*. Buenos Aires. Tusquets Editores. Título original: *L'ordre du discours*. 1970.
- FOWLER, Roger; HODGE, Bob; KRESS, Gunther; TREW, Tony. 1983. *Lenguaje y control*. México. Fondo de Cultura Económica.
- FREIXAS, Laura. 2000. *Literatura y mujeres*. Barcelona. Destino.
- FUERTES OLIVERA, Pedro A. 1991. "“Ms.”: Un ejemplo de empeoramiento semántico", en *Actas de las VIII Jornadas de investigación interdisciplinaria. Los estudios sobre la mujer: de la investigación a la docencia*, pág. 363-370. Madrid. Instituto Universitario de Estudios de la Mujer. Ediciones de la Universidad Autónoma de Madrid.

- FUSTER GARCÍA, Francisco. 2007. "Dos propuestas de la Ilustración para la educación de la mujer: Rousseau *versus* Mary Wollstonecraft", en *A Parte Rei. Revista de Filosofía*, nº 50, marzo 2007.
- GARAIZÁBAL, Cristina. 2000. "Identidad, género y sexualidad", en *Mujeres: unidad y diversidad. Un debate sobre la identidad de género*. Madrid. Publicaciones de la Federación de Enseñanza de CC.OO.
- GARCÍA ALONSO, Roberto. 2007. "Feminismo, espacio público, ciudadanía y democracia deliberativa". En *Socius. Revista de Ciencias Jurídicas y Sociales*, nº 3. (http://www.socius.es/index.php?option=com_frontpage&Itemid=1). Consulta, 30/7/08.
- GARCÍA GRACIA, Maribel; TROIANO I GOMÁ, Helena; ZALDÍVAR SANCHO, Miquel; Coordinado por SUBIRATS, Marina. 1993. *El sexismo en los libros de texto: análisis y propuesta de un sistema de indicadores*. Ministerio de Asuntos Sociales. Instituto de la Mujer.
- GARCÍA MESEGUER, Álvaro. 1991. "Sexo, género y sexismo en español", en *Actas de las VIII Jornadas de investigación interdisciplinaria. Los estudios sobre la mujer: de la investigación a la docencia*, pág. 329-342. Madrid. Instituto Universitario de Estudios de la Mujer. Ediciones de la Universidad Autónoma de Madrid.
- 1994. *¿Es sexista la lengua española? Una investigación sobre el género gramatical*. Barcelona. Ediciones Paidós.
- GARRETA, Nuria y CAREAGA, Pilar. 1987. *Modelos masculino y femenino en los textos de EGB*. Ministerio de Cultura. Instituto de la Mujer.
- GIL RIVERO, José. 2003. "Un análisis crítico de la Ley Orgánica de Calidad de la Educación", en *Cooperación educativa*, nº 69, Junio – Agosto, 2003.
- GÓMEZ BUENO, Carmuca; CASARES FERNÁNDEZ, Mayca; CIFUENTES MARTÍNEZ, Claudia; CARMONA BRETONES, Antonia; FERNÁNDEZ PALOMARES, Francisco. 2001. *Identidades de género y feminización del éxito académico*. CIDE. Secretaría. General de Educación y Formación Profesional.

GONZÁLEZ LÓPEZ, Javier; GONZÁLEZ MOSQUERA, Isabel; MARTÍNEZ SUÁREZ, Eva Mónica, 2003, *Mujer y Educación en España: Pedagogía de la Diferencia*.

GONZÁLEZ LUCINI, Fernando. 1993. "Educación en valores, transversalidad y reforma educativa". En *Signos. Teoría y práctica de la educación*, nº 10, Octubre-Diciembre de 1993, pág. 62-67. CEP de Gijón.

GONZÁLEZ POZUELO, Fernando. 2007. "Percepción de roles y estereotipos de género en los escolares extremeños de primaria y secundaria". Comunicación distribuida en el Grupo de trabajo Sociología del Género, del IX Congreso de Sociología: Poder, cultura y civilización. Barcelona, 13, 14 y 15 de septiembre de 2007.

HARDING, Sandra. 1996. *Ciencia y feminismo*. Madrid. Morata

HEINEN Jacqueline. 1978. *De la 1ª a la 3ª Internacional: la cuestión de la mujer*. Barcelona. Fontamara.

HEREDERO, Carmen. 2002. "La ley de Calidad de la Educación. Un modelo presidido por la segregación", en revista *Página Abierta*, nº 126, mayo de 2002.

- 2008a. "Las mujeres y el sindicalismo. Un breve repaso histórico", en *Sindicadas. Educando en igualdad*. Cuaderno de Educación no sexista nº 23. Madrid. Instituto de la Mujer (Ministerio de Igualdad).
- 2008b. "Una tenaz lucha. (La de las mujeres, por ser tenidas en cuenta en el trabajo y el sindicalismo)", en *Cultural Albacete*, nº 12/13.
- 2011. "Debates en relación con la conciliación ¿Conciliación o Igualdad?", en www.pensamientocritico.org, 20 de mayo de 2011.
- 2012. "Una educación diferenciada para la diferencia de los sexos. Análisis crítico de los centros educativos de la Comunidad de Madrid que segregan al alumnado en función del sexo", en <http://www.fundacionsindicaldeestudios.org/comunes/temp/recursos/9928/doc95708.pdf>

HEREDERO DE PEDRO, Carmen y MUÑOZ HERNÁNDEZ, Esther (dirección y coordinación). 2007. *Incorporamos el lila al currículo educativo. Las*

- mujeres también cuentan*. Madrid. Federación de Enseñanza de CC.OO. Secretaría de la Mujer.
- 2011. *Otras miradas. Aportaciones de las mujeres a las matemáticas*. Madrid. Federación de Enseñanza de CCOO.
- HERNÁNDEZ, Fernando. 2000. "Consideraciones sobre el sujeto y la identidad en la educación escolar", *Kikirikí*, nº 51, enero 2000. Revista del Movimiento Cooperativo Escuela Popular. En www.quadernsdigitals.net. Consulta, 3/08/07.
- HOFF SOMMERS, Christina. 2006. *La guerra contra los chicos. Cómo un feminismo mal entendido está dañando a los chicos jóvenes*. Madrid. Palabra.
- IMOP ENCUESTAS, S.A. 2000. *La transmisión de los modelos femenino y masculino en los libros de la enseñanza obligatoria*. Madrid. Instituto de la Mujer.
- INJUVE. 2007. *Jóvenes y fracaso escolar en España*.
- INSTITUTO DE LA MUJER. 1992. *Transversales. Educación para la igualdad de oportunidades de ambos sexos*. MINISTERIO DE EDUCACIÓN Y CIENCIA.
- 1997. *Evaluación II PIOM (1993-1995)*
 - 1999-2000. *La maestra en el proceso de cambio social de transición democrática: espacios histórico-generacionales*. Estudios e investigaciones.
 - 2000. *La transmisión de los modelos femenino y masculino en los libros de la enseñanza obligatoria*. Madrid. Instituto de la Mujer (Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales)
 - 2003. *IV Plan de Igualdad de Oportunidades entre mujeres y hombres*.
 - 2004. *La cultura de género en las organizaciones escolares: motivaciones y obstáculos de acceso de la mujer a los puestos de dirección*. Investigación.
 - 2006. *En femenino y en masculino. Nombra.en.red*. Serie Lenguaje, nº 3.

- ÍÑIGUEZ RUEDA, Lupicinio. 2006. *Análisis del discurso. Manual para las ciencias sociales*. Barcelona. UOC.
- IRANZO, Juan Manuel. 2002. "Un error cultural situado: la dicotomía Naturaleza/Sociedad". En *Política y Sociedad*, Vol 39, Núm. 3, pág. 615-625. Madrid.
- JÄGER, S., 2003, "Discurso y conocimiento: aspectos teóricos y metodológicos de la crítica del discurso y del análisis de dispositivos" en WODAK, Ruth. y MEYER, Michael. (comps), *Métodos de análisis crítico del discurso*, pág. 61-100. Barcelona, Gedisa. Original: *Methods of Critical Discourse Analysis*, Sage Publications of London, Thousand Oaks and New Delhi.
- JIMÉNEZ JAÉN, Marta, 2003, "Calidad en educación: ¿El fin de la comprensividad?", en *Disenso* nº 40, julio 2003.
- JIMÉNEZ FERNÁNDEZ, Carmen; MURGA MENOYO, Maria Ángeles; ÁLVAREZ GONZÁLEZ, Beatriz; GIL, Juan Antonio; TÉLLEZ, José Antonio. 2006. "Estudiantes universitarios ante la cuestión de género: estudio propedéutico para la intervención pedagógica", en <http://www.scielo.br/pdf/ensaio/v14n53/a03v1453.pdf>. Consulta, 1/XI/07.
- JULIANO, Dolores. 1992. *El juego de las astucias*. Madrid. Horas y horas.
- JUNYENT, Carmen. 2008. "Gènere, sexe, llengua". Actas del 8º Congreso de Lingüística General, 25 - 28 de junio de 2008. (En www.llgf.uam.es/clg8/actas/).
- KANT, Immanuel, 1983, *Pedagogía*. Akal. Madrid.
- KRESS, Gunther y VAN LEEUWEN, Theo. 1996. *Reading Images: The Grammar of Visual Design*. Routledge, London.
- LACALZADA DE MATEO, Mª José. 2005. "Humanismo ilustrado-liberal en la emancipación de las mujeres y su engranaje masónico en España". En AMORÓS, Celia y DE MIGUEL, Ana (Eds.). *Teoría feminista: de la Ilustración a la globalización*, pág. 211-244. Vol 1. Madrid. Minerva Ediciones.
- LAGARDE, Marcela. 1996. *Género y feminismo. Desarrollo humano y democracia*. Madrid. Horas y Horas. Cuadernos incabados, nº 25.

- LAKOFF, Robin. 1981. *El lenguaje y el lugar de la mujer*. Barcelona, Ed. Hacer. Título original: *Language and woman's place*. 1975. Ed. Harper and Row.
- LAVANDERA, B.R. 1985. Curso de Lingüística para el Análisis del Discurso. Buenos Aires. Bibliotecas Universitarias, Centro Editor de América Latina.
- LOMAS, Carlos. 2005. "¿El otoño del patriarcado? El aprendizaje de la masculinidad y de la feminidad en la cultura de masas y la igualdad entre hombres y mujeres", en *Cuadernos de Trabajo Social*. Vol. 18, pág. 259-278. Universidad Complutense. Servicio de Publicaciones.
- LÓPEZ DÍAZ, P. 2005. 2º Informe de la Investigación: Representación de género en los informativos de radio y televisión. En www.mtas.es/mujer/medios/comunicación/informeiertv.pdf. Consulta, 12/07/07.
- LOPEZ GARCÍA, Ángel y MORANT, Ricardo. 1991. *Gramática femenina*. Madrid. Cátedra.
- LÓPEZ PARDINA, Teresa. 2005. "El feminismo existencialista de Simone de Beauvoir". En AMORÓS, Celia y DE MIGUEL, Ana (Eds.) *Teoría feminista: de la Ilustración a la globalización*, pág. 13-90. Vol. 1. Madrid. Minerva Ediciones.
- LÓPEZ SÁEZ, Mercedes. 1995. *La elección de una carrera típicamente femenina o masculina desde una perspectiva psicosocial: la influencia del género*. Ministerio de Educación y Ciencia. CIDE.
- LÓPEZ VALERO, Amando. 1992. *Lenguaje y discriminación sexista en los libros escolares*. COENS / Universidad de Murcia. Departamento de Didáctica de la Lengua y la Literatura.
- LÓPEZ VALERO, Armando y ENCABO FERNÁNDEZ, Eduardo. 2004. *Comunicación y diferencias de género. Una aproximación desde la didáctica de la lengua y la literatura*. Ediciones Aljibe.
- LÓPEZ VALERO, Armando; MADRID IZQUIERDO, Juana María y ENCABO FERNÁNDEZ, Eduardo. 1999a. "La formación del profesorado de Lengua y Literatura desde una perspectiva crítica para la no transmisión

de estereotipos sexistas”, en FERNÁNDEZ DE LA TORRE MADUEÑO, M^a Dolores; MEDINA GUERRA, Antonia M^a y TAILLEFER DE HAYA, Lidia (Eds.), *El sexismo en el lenguaje. Tomo II*. Servicio de Publicaciones de la Diputación Provincial de Málaga.

- 1999b. “El sexismo en la enseñanza de la lengua española y la literatura (ed. Infantil, ed. Primaria, ed secundaria obligatoria y bachillerato) en la reg de Murcia”, en M^a Dolores Fernández de la Torre Madueño, Antonia M^a Medina Guerra y Lidia Taillefer de Haya (Eds.), *El sexismo en el lenguaje. Tomo II*. Servicio de Publicaciones de la Diputación Provincial de Málaga.

LOZANO DOMINGO, Irene. 2005. *Lenguaje femenino, lenguaje masculino. ¿Condiciona nuestro sexo la forma de hablar?* Madrid. Minerva Ediciones.

LLEDÓ CUNIL, Eulàlia. 1992. *El sexismo y el androcentrismo en la lengua: análisis y propuestas de cambio*. Cuadernos para la coeducación, nº 3. Institut de Ciències de l'Educació. Universitat Autònoma de Barcelona.

- 2006. *Las profesiones de la A a la Z*. En femenino y en masculino. Serie Lenguaje nº 4. Madrid. Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales. Instituto de la Mujer.

- 2007. *De llengua, diferència i context*. 2^a ed. Barcelona. Quaderns de l'Institut, nº 3. Generalitat de Catalunya, Institut Català de les Dones.

MACINNES, John. 2005. “Diez mitos sobre la conciliación de la vida laboral y familiar”, en *Cuadernos de relaciones laborales*, vol. 23, nº 1, 2005, pág. 35-71. Universidad Complutense de Madrid.

MALTZ, D y BORKER, R. 1996. “Los problemas comunicativos entre hombres y mujeres desde una perspectiva cultural”. En *Signos. Teoría y práctica de la educación*, nº 16. Págs. 18-30.

MARCHESI, Álvaro. 2000. “Significado del fracaso escolar en España”, en MARCHESI, Álvaro y HERNÁNDEZ GIL, Carlos (coordinadores). *El fracaso escolar*. Pág. 29-54. Fundación para la modernización de España. Madrid. Ediciones Doce Calles.

- MARTÍN ROJO, Luisa. 1996. "Lenguaje y género. Descripción y explicación de la diferencia". En *Signos. Teoría y práctica de la educación*, nº 16. Págs. 6-17.
- 1997. "El orden social de los discursos". En *Discurso*. Otoño 1996, primavera 1997. Págs. 1-37.
 - 2006. "El análisis crítico del discurso. Fronteras y exclusión social en los discursos racistas", en ÍÑIGUEZ RUEDA, Lupicinio. 2006. *Análisis del discurso. Manual para las ciencias sociales*. Barcelona. UOC.
 - 2010. *Constructing Inequality in Multilingual Classrooms*. Berlin, New York. Mouton de Gruyter.
- MARTÍN ROJO, Luisa; GÓMEZ ESTEBAN, Concepción. 2004. "El género del poder. El estilo femenino en las organizaciones laborales" en *Libro Clave*. Págs. 30–45. Vitoria-Gasteiz. Emakunde – Fondo Social Europeo.
- MARTÍN ROJO, Luisa; PARDO, M^a L., WHITTAKER, R. 1998. "El análisis crítico del discurso: una mirada indisciplinada", en MARTÍN ROJO, L. y WHITTAKER, R. (eds.) *Poder – decir o el poder de los discursos*, pág. 9–33. Arrecife Producciones, S.L. y Ediciones de la Universidad Autónoma de Madrid.
- MARTÍN ROJO, L.; VAN DIJK, T.A., 1998, "<<Había un problema y se ha solucionado>>. La legitimación de la legitimación de la expulsión de inmigrantes <<ilegales>> en el discurso parlamentario español", en L. Martín Rojo y R. Whittaker (eds.) *Poder – decir o el poder de los discursos*, pág. 169–234. Arrecife Producciones, S.L. y Ediciones de la Universidad Autónoma de Madrid.
- MARTÍN URRIZA, Carlos y ZARAPUZ PUERTAS, Luis, 2000, *Empleo y discriminación salarial. Un análisis desde la perspectiva de género*. Gabinete Técnico Confederal de CC.OO.
- MARTÍNEZ, José Antonio. 1976. "Los elementos de la gramática y el género en castellano", en *Estudios ofrecidos a Emilio Alarcos Llorach*, pág. 165-192. Servicio de Publicaciones de la Universidad de Oviedo.

- 2006. Lección inaugural del Curso 2006-2007 de la Universidad de Oviedo. En www.pensamientocritico.org. Noviembre, 2006. Acceso, 25/03/2007.
- MCCONNELL-GINET, S., 1992, "Lenguaje y género". En *Panorama de la lingüística moderna de la Universidad de Cambridge*, vol. IV. *El lenguaje: contexto sociocultural*. Págs. 99-126. Barcelona. Visor.
- MEC. 2006. *Las cifras de la educación en España. Estadísticas e indicadores*. Edición 2006 actualizada.
 - 2007a. *Datos y cifras. Curso escolar 2007-2008*. Madrid. Secretaría General Técnica. Subdirección General de Información y Publicaciones.
 - 2007b. *PISA. 2006. Programa para la Evaluación Internacional de Alumnos de la OCDE. Informe español*. Madrid. Secretaría General Técnica. Subdirección General de Información y Publicaciones.
 - 2010a. *Datos y cifras. Curso escolar 2010-2011*. Secretaría General Técnica. Subdirección General de Información y Publicaciones.
 - 2010b. *PISA 2009. Informe español*. Secretaría de Estado de Educación y Formación Profesional. Dirección General de Evaluación y Cooperación Territorial. Instituto de Evaluación. Madrid.
- MELÉNDEZ GAYOSO, Antonio, 1988, "La educación de la mujer y la Sociedad Económica de Amigos del País de Segovia", en *Cuadernos de Historia Moderna*, nº 9. Madrid. Universidad Complutense.
- METTE KRUSE, Anne, 1992, "¿Cómo pueden ayudar a las chicas las experiencias escolares? ¿Pueden ser las instituciones para un solo sexo y las agrupaciones dentro de escuelas mixtas parte de una solución?", en BALLARÍN DOMINGO, Pilar (ed.), *Desde las mujeres. Modelos educativos: coeducar/segregar*, pág. 55-83. Servicio de Publicaciones, Universidad de Granada.
- MEYER, M., 2003, "Entre la teoría, el método y la política: la ubicación de los enfoques relacionados con el ACD" en WODAK, Ruth. y MEYER, Michael. (comps), *Métodos de análisis crítico del discurso*, pág. 35-59. Barcelona, Gedisa. Original: *Methods of Critical Discourse Analysis*, Sage Publications of London, Thousand Oaks and New Delhi.

- MICHEL, Andrée. 1987. *Fuera Moldes*. Barcelona. La Sal.
- MILL, John Stuart. 1965. *Libertad. Gobierno representativo. Esclavitud femenina*. Madrid. Editorial Tecnos. Colección Res Publica, Clásicos del Pensamiento Político y Social.
- MIYARES, Alicia. 2005. "El Sufragismo". En AMORÓS, Celia y DE MIGUEL, Ana (Eds.). *Teoría feminista: de la Ilustración a la globalización*, pág. 245-294. Vol 1. Madrid. Minerva Ediciones.
- MOLINA PETIT, Cristina. 2001. "Lo que explica y lo que complica el género". En *Feminismo.es... y será. Jornadas feministas, Córdoba, 2000*, Pág. 97-104. Servicio de publicaciones de la Universidad de Córdoba.
- 2005. "El feminismo socialista estadounidense desde la "Nueva Izquierda". Las teorías del sistema dual (capitalismo + patriarcado). En AMORÓS, Celia y DE MIGUEL, Ana (Eds.). *Teoría feminista: de la Ilustración a la globalización*, pág. 147-187. Vol. 2. Madrid. Minerva Ediciones.
- MONASTERIO MARTÍN, Marta. 2005. "¿Es el feminismo una teoría política o una ética?", en www.ecologistasenaccion.org/IMG/pdf/feminismo-politicoetica.pdf. Extraído el 15 de julio de 2008
- MORALES DOMÍNGUEZ, José Francisco (director); LÓPEZ SÁEZ, Mercedes y LÓPEZ ZAFRA, Esther (colaboradoras). 2000. *Identidad de género y diferencias hombre-mujer: un enfoque multifactorial*. Investigación sin publicar solicitada por el Instituto de la Mujer. Madrid.
- MORALES, Óscar A. y LISCHINSKY, Alon. 2008. "Discriminación a través de las ilustraciones de libros de texto de Enseñanza Secundaria Obligatoria en España", en *Discurso & Sociedad*, Vol 2(1) 2008, 115-152.
- MORENO, Emilia. 2000. "La transmisión de modelos sexistas en la escuela", en SANTOS GUERRA, M.Á. (coord.), *El harén pedagógico. Perspectiva de género en la organización escolar*, pág. 11-32. Barcelona. Graó.
- MORENO, Montserrat. 1986. *Cómo se enseña a ser niña: el sexismo en la escuela*. Barcelona. Icaria.

- MURILLO, Soledad; MENA, Luis. 2006. *Detectives y camaleones: el grupo de discusión. Una propuesta para la investigación cualitativa*. Madrid. Talasa.
- NAVA RODRÍGUEZ, Teresa. 1995. "La mujer en las aulas (siglos XVI-XVIII): una historia en construcción" en *Cuadernos de Historia Moderna*, nº 16, pág 377-389. Servicio de Publicaciones UCM. Madrid.
- NEBRIJA, Antonio (de). 1980. *Gramática de la Lengua Castellana*. Edición de Antonio Quilis. Madrid. Editora Nacional.
- NISSEN. Uwe K. 1991. "Sí primera ministro. ¿Influye la feminización de los títulos de profesión en la interpretación del masculino en sentido extensivo?", en *Actas de las VIII Jornadas de investigación interdisciplinaria. Los estudios sobre la mujer: de la investigación a la docencia*, pág. 343-361. Madrid. Instituto Universitario de Estudios de la Mujer. Ediciones de la Universidad Autónoma de Madrid.
- OCDE. 2007. *PISA 2006. Science competencies for tomorrow's world*. Volume 1: Analysis.
- OBSBORNE, Raquel. 2005. "Debates en torno al feminismo cultural". En AMORÓS, Celia y DE MIGUEL, Ana (Eds.). *Teoría feminista: de la Ilustración a la globalización*, pág. 211-252. Vol. 2. Madrid. Minerva Ediciones.
- OLIVA PORTOLÉS, Asunción. 2005a. "La teoría de las mujeres como clase social: Christine Delphy y Lidia Falcón". En AMORÓS, Celia y DE MIGUEL, Ana (Eds.). *Teoría feminista: de la Ilustración a la globalización*, pág. 107-146. Vol. 2. Madrid. Minerva Ediciones.
- 2005b. "Debates sobre el género". En AMORÓS, Celia y DE MIGUEL, Ana (Eds.). *Teoría feminista: de la Ilustración a la globalización*, pág. 13-60. Vol. 3. Madrid. Minerva Ediciones.
- OTEGUI PASCUAL, Rosario. 1999. "La construcción social de las masculinidades" en *Política y Sociedad*, nº 32. Universidad Complutense de Madrid.
- PEÑA CALVO, José Vicente y RODRÍGUEZ MENÉNDEZ, M^a del Carmen. 2002. "Identidades esquemáticas de género en la escuela: A propósito

- del primer aniversario de la muerte de Pierre Bourdieu”, en *Teoría Educativa*, nº 14, pág. 235-263. Ediciones Universidad de Salamanca.
- PÉREZ CANTÓ, Pilar; MÓ ROMERO, Esperanza. 2005. “Las mujeres en los espacios ilustrados”, en *Signos Históricos*, nº 13, pág. 43-69. Universidad Autónoma Metropolitana – Iztapalapa, Distrito Federal, México.
- PÉREZ GÓMEZ, Angel I. 1993. “La función social y educativa de la escuela obligatoria”, en *Signos. Teoría y práctica de la educación*, nº 8/9. Enero-Junio de 2003. Pág.16-27.
- PERNIL ALARCÓN, Paloma. 1989. *Las escuelas gratuitas en los barrios del Madrid de Carlos III*. Centro Madrileño de Investigaciones Pedagógicas, Comunidad de Madrid.
- POSADA Kubissa, Luisa. 2001. “Teoría feminista: Pasado y presente”. En *Feminismo.es... y será. Jornadas feministas, Córdoba, 2000*, Pág. 97-104. Servicio de publicaciones de la Universidad de Córdoba.
- 2005. “El pensamiento de la diferencia sexual: el feminismo italiano. Luisa Muraro y <<El orden simbólico de la madre>>”. En AMORÓS, Celia y DE MIGUEL, Ana (Eds.). *Teoría feminista: de la Ilustración a la globalización*, pág. 289-318. Vol. 2. Madrid. Minerva Ediciones
- PULEO, Alicia. 2005. “Lo personal es político: el surgimiento del feminismo radical”. En AMORÓS, Celia y DE MIGUEL, Ana (Eds.). *Teoría feminista: de la Ilustración a la globalización*, pág. 35-68. Vol. 2. Madrid. Minerva Ediciones.
- RAE. 1771. *Gramática de la Lengua Castellana*. En <http://books.google.com>
- RENKEMA, J. 1999. *Introducción a los estudios sobre el discurso*. Barcelona. Gedisa.
- REY, Juan. 1994. *El hombre fingido (La representación de la masculinidad en el discurso publicitario)*. Fundamentos. Madrid.
- RIBAS, Montserrat y TODOLÍ, Júlia. 2008. “La metáfora de la *mujer objeto* y su reiteración en la publicidad”. En *Discurso y Sociedad*. Vol. 2 (1), pág. 153-169.

- RODRÍGUEZ MENÉNDEZ, M^a del Carmen y PEÑA CALVO, José Vicente. 2005. "Identidad de género y contexto escolar: una revisión de modelos", en *Revista Española de Investigaciones sociológicas*, nº 112, pág. 165-194. Octubre-diciembre 05.
- ROMERO BACHILLER, Carmen. 2010. "Indagando en la diversidad: un análisis de la polémica del *hiyab* desde el feminismo interseccional", en *Revista de Estudios de Juventud*, nº 89, junio 10. INJUVE.
- ROTGER, Josep María. 1995. "Ideología y educación", en *Signos. Teoría y práctica de la educación*, nº15. Pág. 4-27
- ROUSSEAU, Jean Jacques. 1997. *Emilio, o de la Educación*. Alianza Editorial.
- ROVIRA, Marta. 2001. "Los códigos de género en la adolescencia", en TOMÉ, Amparo y RAMBLA, Xavier. *Contra el sexismo. Coeducación y democracia en la escuela*. Madrid. Síntesis.
- ROVIRA, Montserrat, 1993. "Las mujeres enseñantes, una situación de dificultades" en ROVIRA, Montserrat y TOMÉ, Amparo. *La enseñanza, ¿una profesión femenina*". Cuadernos para la coeducación, nº 4. Pág. 11-91. Institut de Ciències de l'Educació. Universitat Autònoma de Barcelona.
- RUBIN, Gayle. 1986. "Tráfico de mujeres. Notas sobre la "economía política" del sexo". En *Revista Nueva Antropología*. Noviembre. Vol. VIII, nº 030. Universidad Nacional Autónoma de México. Distrito Federal. México. Pág. 95-145.
- SAN ROMÁN, Sonsoles, 1998, *Las primeras maestras. Los orígenes del proceso de feminización docente en España*. Barcelona, Ariel Practium.
- 2000, "La maestra española de la tradición a la modernidad", en *Educação & Sociedade*, vol 21, nº 72, Agosto, 2000.
 - 2001. "Género y construcción de identidad profesional: el caso de la maestra en vías de profesionalización (de los años 50 a los 60 en el franquismo intermedio) en *Education Policy Analysis Archives*. Vol. 9, nº 19, 22 de mayo. College of Education Arizona State University y Universidad Autónoma de México.

- SANTOS GUERRA, Miguel Ángel. 2000, "Curriculum oculto y construcción del género en la escuela", *Kikiriki*, nº 42-43, enero 2000. En www.quadernsdigitals.net
- SCOTT, Joan W. 1990. "El género: una categoría útil para el análisis histórico", en *Historia y género: las mujeres en la Europa moderna y contemporánea*, coord.. por James S. Amelang y Mary J. Nash, pág. 23-58. Valencia. Institució Valenciana d'Estudis i Investigació.
- SECRETARÍA DE LA MUJER DE LA FEDERACIÓN DE ENSEÑANZA DE CC.OO. 2007. "Educación para la igualdad", en *T.E.* nº 286, octubre de 2007, pág. 26.
- SERVÉN DÍEZ, Carmen; BADOS CIRIA, Concepción; NOGUERA GUIRAO, Dolores y SOTOMAYOR SÁEZ, M^a Victoria. 2007. *La mujer en los textos literarios*. Madrid, Akal.
- SIMÓN, Elena. 2000. "Tiempos y espacios para la coeducación", en SANTOS GUERRA, M.Á. (coord.), *El harén pedagógico. Perspectiva de género en la organización escolar*, pág. 33-51.
- SOLSONA I PAIRÓ, Nuria. 1997. *Mujeres científicas de todos los tiempos*. Madrid, Talasa.
- 2002. *La química de la cocina. Propuesta didáctica para Educación Secundaria*. Cuaderno de Educación no sexista, nº 13. Madrid. Instituto de la Mujer.
- SUARDIAZ, Delia Esther. 2002. *El sexismo en la lengua española*. Zaragoza. Libros Pórtico.
- SUBIRATS MARTORI, Marina. 1994. "Conquistar la igualdad: la coeducación hoy", en *Revista Iberoamericana de Educación*, nº 6, Género y Educación. Septiembre - Diciembre 1994.
- En www.rieoei.org/oeivirt/rie06a02.pdf. Consulta, 15/07/07.
- 2010. "¿Coeducación o escuela segregada? Un viejo y persistente debate". En *RASE*, vol. 3, nº 1, enero 2010, pág. 143-158.
- SUBIRATS, Marina y BRULLET, Cristina, 1988, *Rosa y Azul. La transmisión de los géneros en la escuela mixta*. Ministerio de Cultura. Instituto de la Mujer.

- SUBIRATS, Marina y TOMÉ, Amparo, 1992, *Pautas de observación para el análisis del sexismo en el ámbito educativo*. Cuadernos para la coeducación, nº 2. Universidad Autònoma de Barcelona, Institut de Ciències de l'Educació.
- 2007. *Balones fuera. Reconstruir los espacios desde la coeducación*. Barcelona. Octaedro.
- SWANN, Joan. 1992. *Girls, boys, and lenguaje (El lenguaje en la educación)*. Oxford: Blackwell.
- TANNEN, D., 1996, *Género y discurso*. Barcelona, Piados. Original *Gender and Discourse*. Oxford y Nueva York, 1994. Oxford University Press.
- TOMÉ, Amparo. 2002, "El estado de la cuestión: la conducción en la etapa de infantil y primaria", en VV.AA., *Género y educación. La escuela coeducativa*. Págs. 49-56. Barcelona. Graó.
- TORNS, Teresa. 2011. "Del porqué la conciliación de la vida laboral y familiar no acaba de ser una buena solución", Observatorio Mujer, trabajo y sociedad, marzo de 2011, en www.1mayo.ccoo.es.
- TORNS MARTÍN, Teresa; CARRASQUER OTO, Pilar; BORRÀS CATALÀ, Vicent; ROCA DE TORRES, Clara, 2002 *El estudio de la doble presencia: una apuesta por la conciliación de la vida laboral y familiar*. Investigación del Instituto de la Mujer, en www.mtas.es/mujer. Consulta, 5/07/07.
- TORRES, Jurjo. 1993. "El poder y los valores", en *Signos. Teoría y práctica de la educación*, nº 8/9, Enero - Junio de 1993. Pág. 28-41
- 2006. *La desmotivación del profesorado*. Madrid. Ediciones Morata.
- 2008. "Diversidad cultural y contenidos escolares", en *Revista de Educación*, nº 345. Enero-abril 2008. Págs. 83-110.
- TRILLO DEL POZO, David; PÉREZ GARRIDO, Marta; CRESPO CAÑIZARES, José Marcos. 2006. *Análisis económico del rendimiento en la prueba de conocimientos y destrezas imprescindibles de la comunidad de Madrid*. Instituto de Estudios Fiscales.

- TURÉGANO MANSILLA, Isabel. 2001. "La dicotomía público-privado y el liberalismo político de J. Rawls". En *Cuadernos de Filosofía del Derecho*, nº 24, pág. 319-348.
- UGT. 2004. *Equilibrio en la representación entre mujeres y hombres en las organizaciones sindicales. Proyecto Europeo*. Investigación.
- UNESCO. 1999. "Recomendaciones para un uso no sexista del lenguaje".
- URÍA RÍOS, Paloma. 2007. "La libertad y la igualdad en el feminismo". En *Página Abierta*, nº 184.
- 2009. *El feminismo que no llegó al poder. Trayectoria de un feminismo crítico*. Madrid. Talasa.
- URRUZOLA, M^a José. 1991. "La educación de las niñas desde el feminismo de la diferencia". En *Duoda. Papers de treball*, nº 2.
- 1995. *Introducción a la filosofía coeducadora*. Bilbao. Ed: Maite Canal.
- VAN DIJK, T. A. 1980. *Estructuras y funciones del discurso. Una introducción interdisciplinaria a la lingüística del texto y a los estudios del discurso*. Siglo XXI editores.
- 2000a, "El estudio del discurso", en Van Dijk, T.A. compilador, *El discurso como estructura y proceso. Estudios sobre el discurso I. Una introducción multidisciplinaria*. Barcelona, Gedisa.
- 2000b, "El discurso como interacción en la sociedad", en Van Dijk, T.A. compilador, *El discurso como interacción social. Estudios sobre el discurso II. Una introducción multidisciplinaria*. Págs. 19-66. Barcelona, Gedisa.
- 2003a, "La multidisciplinariedad del análisis crítico del discurso: un alegato a favor de la diversidad" en WODAK, Ruth. y MEYER, Michael. (comps), *Métodos de análisis crítico del discurso*, pág. 143-177. Barcelona, Gedisa. Original: *Methods of Critical Discourse Analysis*, Sage Publications of London, Thousand Oaks and New Delhi.
- 2003b. *Ideología y discurso. Una introducción multidisciplinaria*. Barcelona. Ariel.
- 2006. "Discurso y manipulación: Discusión teórica y algunas aplicaciones", en *Revista Signos* 2006, 39(60), pág. 49-74

VAN LEEUWEN, T. 1996 "*The representation of social actors*", in CALDAS-COULTHARD, Carmen Rosa y COULTHARD, Malcolm (eds.), *Texts and practices. Readings in critical discourse analysis*, London and New York, Routledge, pp. 32-70.

- 1998, "Heteroglosia programada: Análisis Crítico de un interfaz de ordenador", en *Poder – decir o el poder de los discursos*, pág. 93-120. Arrecife Producciones, S.L. y Ediciones de la Universidad Autónoma de Madrid.

VÁZQUEZ RAMIL, Raquel, 1989, *La Institución Libre de Enseñanza y la Educación de la Mujer en España: la Residencia de Señoritas (1915-1936)*. Tesis doctoral. Universidad de Santiago de Compostela.

VIOLI, P., 1991, *El infinito singular*, Madrid, Ediciones Cátedra.

VIÑAO, Antonio, 2006, "Reformas educativas y formación del profesorado" en *Cuadernos*, nº 4. FIES.

VV.AA., 1999, *Identidad y género en la práctica educativa*. SUENS - Comissao para a Igualdade e para os Direitos das Mulheres.

VV.AA., 2001, *Claves coeducativas, Mejora de las competencias profesionales del profesorado...* Cdrom editado por la Federación de Enseñanza de CCOO.

WEST, Candace; LAZAR, Michelle M. y KRAMARAE, Cheris. 2000. "El género en el discurso", en VAN DIJK, Teun A. comp., *El discurso como interacción social. Estudios sobre el discurso II. Una introducción multidisciplinaria*, Barcelona, 2000, Gedisa, pág. 179 - 212. Original:

WITTGENSTEIN, Ludwig. 1921. *Tractatus lógico-philosophicus*, Madrid, Alianza, 1973.

WODAK, Ruth, 2000, "¿La sociolingüística necesita una teoría social? Nuevas perspectivas en el análisis crítico del discurso", en *Revista iberoamericana de discurso y sociedad: Lenguaje en contexto desde una perspectiva crítica y multidisciplinaria*, pág. 123–147, Barcelona, Gedisa, vol. 2, nº 3.

- 2003a, "De qué trata el análisis crítico del discurso (ACD). Resumen de su historia, sus conceptos fundamentales y sus desarrollos" en

- WODAK, R. y MEYER, M. (comps), *Métodos de análisis crítico del discurso*, pág. 17–34. Barcelona, Gedisa. Original: *Methods of Critical Discourse Analysis*, Sage Publications of London, Thousand Oaks and New Delhi.
- 2003b, “El enfoque histórico del discurso” en WODAK, Ruth. y MEYER, Michael. (comps), *Métodos de análisis crítico del discurso*, pág. 101–142. Barcelona, Gedisa. Original: *Methods of Critical Discourse Analysis*, Sage Publications of London, Thousand Oaks and New Delhi.
- WODAK, R. y MATOUSCHEK, B., 1998, “<<Se trata de gente que con solo mirarla se adivina su origen>>: Análisis Crítico del Discurso y el estudio del neo-racismo en la Austria contemporánea”, en *Poder – decir o el poder de los discursos*, pág. 55-92. Arrecife Producciones, S.L. y Ediciones de la Universidad Autónoma de Madrid.
- ZAYAS (de), María; ENRÍQUEZ DE GUZMÁN, Feliciano; CUEVA (de la), Leonor. 1994. *Teatro de mujeres del Barroco*. Madrid. Publicaciones de la Asociación de directores de escena de España.

